



Turun yliopisto
University of Turku

***“MUSIIKKI ON KANSAINVÄLINEN KIELI JA SE
TOIMII KAIKILLE”***

Monikulttuurisen oppilaan toimijuuden tukeminen musiikinopetuksessa

Nelli Mäkelä & Oskari Nieminen

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Kesäkuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

MÄKELÄ, NELLI & NIEMINEN, OSKARI

“Musiikki on kansainvälinen kieli ja se toimii kaikille” Monikulttuurisen oppilaan toimijuuden tukeminen musiikinopetuksessa musiikin opettajien kokemana

Pro gradu -tutkielma, s.59., Liitesivuja 3.

Kasvatustiede

Kesäkuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikinopettajien kokemuksia monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden tukemisesta musiikinopetuksessa. Tutkimuksessa halutaan selvittää, mitä musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä musiikinopettajat havaitsevat monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Lisäksi haluamme selvittää, miten musiikinopettajat työssään huomioivat monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden opetuksen suunnittelun, toteutuksen sekä arvioinnin näkökulmista. Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto on kerätty viideltä (5) eri opettajalta keväällä 2019. Aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoidun haastattelun avulla. Haastattelujen ja litteroinnin jälkeen aineisto analysoitiin teemoittelemalla kerättyä aineistoa.

Tutkimuksen tuloksena todettiin, että monikulttuurisen oppilaan uskontoryhmä, kielelliset haasteet sekä koti- ja koulukulttuurien ristiriidat heikentävät oppilaan musiikillista toimijuutta. Musiikinopettajat eivät tulosten mukaan ota monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta huomioon oppitunteja suunnitellessaan. Monikulttuurisen oppilaan toimijuus nähtiin oppilaan kannalta merkittävänä asiana, mutta mahdollisuuksia aitoon musiikilliseen toimijuuteen musiikinopetuksessa ei nähty paljoa. Opetussuunnitelman perusteiden koettiin olevan toimijuutta tukevia, mutta opetussuunnitelmaa ei koettu merkittäväksi työkaluksi monikulttuurisen oppilaan toimijuutta kehitettäessä.

Avainsanat: Toimijuus, monikulttuurisuus, musiikinopetus, identiteetti

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. OPPILAAN TOIMIJUUS KOULUKONTEKSTISSA	2
2.1 Toimijuuden lähtökohta	2
2.2 Yksilöllinen ja yhteisöllinen toimijuus	4
2.3 Toimijuus ja oppilaan identiteetti	5
2.4 Musiikillinen toimijuus	6
2.5 Toimijuuden opetussuunnitelmallinen ohjaus	8
3. MONIKULTTUURISUUDEN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET OPPILAAN TOIMIJUUELLE	10
3.1. Monikulttuurisuus ja suomalainen peruskoulu	10
3.2. Monikulttuurisuuden opetussuunnitelmallinen ohjaus	11
3.3 Monikulttuurisuus musiikin opetuksessa	13
3.4. Toimijuus ja monikulttuurisuus perusopetuksessa.....	14
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	16
4.1 Tutkimustehtävä.....	16
4.2 Tutkimusmenetelmä.....	16
4.3 Aineiston keruu	17
4.4 Aineiston analyysi.....	19
5. TULOKSET.....	21
5.1. Musiikilliseen toimijuuteen liittyvät tekijät monikulttuurisessa opetuksessa.....	21
5.1.1 Uskonnollinen moninaisuus musiikillisen toimijuuden haasteena	21
5.1.2 Monikulttuurisen oppilaan kielelliset vaikeudet ja musiikillinen toimijuus ..	25
5.1.3 Monikulttuurisen oppilaan identiteetin vaikutus musiikilliseen toimijuuteen	28

5.2. Monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden huomiointi musiikin opetuksessa.....	32
5.2.1. Opetuksen suunnittelu.....	32
5.2.2 Opetuksen toteutus.....	35
5.2.3 Opetuksen arviointi.....	39
6. POHDINTA	43
6.1 Tulosten tarkastelu	43
6.2 Tutkimustulosten merkitys monikulttuuriselle musiikinopetukselle	46
6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tutkimuseettiset seikat.....	48
6.4 Monikulttuurisen musiikinopetuksen ja tutkimuksen kehittäminen	51
LÄHTEET	52
LIITTEET.....	60
Liite 1. Haastattelupyyntö	60
Liite 2. Haastattelukysymykset.....	61
Liite 3. Haastattelun saatekirje.....	63

1. JOHDANTO

Uuden opetussuunnitelman perusteiden (2014) käyttöönoton jälkeen kasvatuksen kentällä on liikkunut käsitteitä, joiden todellista merkitystä tai käyttöä ei osata varmaksi sanoa. Toimijuus on yksi näistä käsitteistä. Koulukeskusteluissa oppilaan toimijuutta on pidetty yhtenä tämän vuosituhannen tärkeimpänä taitona, jota opettajien tulisi kouluissa aktiivisesti tukea ja kehittää. (Helsingin yliopisto 2016.) Toimijuutta viime aikoina tutkinut kasvatustieteen tohtori Antti Rajala esittää väitöstutkimuksessaan (2016) oppilaan toimijuuteen perustuvan pedagogisen mallin, jota myös tässä tutkimuksessa tarkastelemme. Tässä mallissa opetus perustuu oppilaan henkilökohtaiselle mielekkyydelle sekä oppilaan omalle toimijuudelle. (Helsingin yliopisto 2016.)

Tässä tutkimuksessa oppilaan toimijuutta lähestytään monikulttuurisuuden näkökulmasta. Monikulttuurisuus ei ole Suomessa uusi ilmiö, mutta väestöltään Suomi on tällä hetkellä moninaisempi kuin koskaan aiemmin. Lisääntynyt monikulttuurisuus näkyy suomalaisen yhteiskunnan arjessa ja samalla myös suomalaisissa kouluissa tarjoten siellä omat mahdollisuutensa ja haasteensa. Suomalainen peruskoulu on tänä päivänä paikka, jossa useat eri kulttuurit sekä toisistaan poikkeavat tavat ja tottumukset kohtaavat.

Kulttuuri voidaan mieltää eräänlaisena itsestäänselvyyksien järjestelmänä, joka erottaa muut ryhmät toisistaan ja joka ymmärretään vasta silloin, kun se törmää toisen kulttuurin kanssa. Musiikkia voidaan pitää samankaltaisena itsestäänselvyyksien järjestelmänä. Olemme pienestä pitäen tottuneet meille ominaiseen musiikkiin, mutta havaitsemme tämän vasta, kun oma musiikkikulttuurimme kohtaa erilaisten musiikkikulttuurien kanssa. (Juvonen 2009.)

Musiikki on tärkeä osa kulttuurien ilmentymistä sekä yksilön kulttuuri-identiteettiä, joten monikulttuurisuutta on perusteltua käsitellä musiikin näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten musiikinopettajat kokevat monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden tukemisen ja edistämisen omassa työssään.

2. OPPILAAN TOIMIJUUS KOULUKONTEKSTISSA

2.1 Toimijuuden lähtökohta

Toimijuus on laaja käsite, jota käytetään useissa eri konteksteissa. (Karlsen 2011.) Käsitteellä on pitkä historia ja sitä on tutkittu monista eri näkökulmista. (Maclellan 2017.) Toimijuuden sekä siihen kohdistuvan tutkimuksen voidaan nähdä saaneen alkunsa Anthony Giddensin (1984) sosiologisesta tutkimuksesta. (Karlsen 2011.) Laajimmassa merkityksessään toimijuus (*agency*) tarkoittaa ihmisen kykyä vastuulliseen yksilölliseen toimintaan. (O'Brien O'Keeffe 2019.) Maclellan (2017) tarkastelee toimijuutta opettajan näkökulmasta ja näkee toimijuuden yhtenä opetuksen tärkeimpänä lähtökohtana. Opetuksessa toimijuus on periaatteellisten valintojen tekemistä ja etenkin opettajan näkökulmasta katsottuna kykyä vaikuttaa oppimiskäytäntöjen muutoksiin. (Maclellan 2017.)

Toimijuuden yleinen haaste on käsitteen väärin ymmärtäminen ja sen väärin käyttäminen. Toimijuus liitetään usein toiminnan käsitteeseen, vaikka se on toiminnasta eroava käsite. Toimijuutta on ainoastaan englanninkielisellä termillä *agency* käsitettävät asiat ja sitä ei tule sekoittaa englanninkieliseen termiin *action*, toiminta. Toiminta voi sisältää toimijuutta, mutta ei automaattisesti ole sitä. Toimijuuden voidaan ajatella syntyvän osallistumisen ja toiminnan kautta. (Greeno, 2006; Lipponen & Kumpulainen 2010). Toimijuuden merkitystä ymmärretään väärin myös opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Edwardsin (2017) mukaan toimijuuden käsitteen väärinymmärtäminen opettajaopiskelijoiden keskuudessa estää osittain 2000-luvun opettajankoulutuksen kehittymistä. (Edwards 2017.) Vaikka toimijuuden käsitteen määritelmät kontekstista riippuen poikkeavat toisistaan, voidaan toimijuudella nähdä olevan yksi yhteinen pysyvä tekijä: yksilön autonominen toiminta. (O'Brien O'Keeffe 2019.)

Toimijuus voi olla myös asioiden vastustamista, kyseenalaistamista sekä totutuista tavoista ja toiminnoista poikkeamista (Rainio 2008; Lipponen & Kumpulainen 2010). Näiden kautta toimijuuden käsitteeseen liittyy luova osa, joka mahdollistaa itsestään selvän kyseenalaistamisen ja tavanomaisesta toiminnasta irrottautumisen. (Lipponen & Kumpulainen 2010.)

Kumpulaisen ym. (2010) mukaan toimijuuden kautta ihmiselle muodostuu käsitys siitä, millainen hän on yksilönä ja toimijana, jolla on erilaisia oikeuksia ja velvollisuuksia. (Kumpulainen ym. 2010). Myös Taylor (1991) korostaa toimijuuden sekä yksilön vastuun merkitystä etenkin silloin, kun kyseessä on yhteisen edun tavoittelemineen. (Taylor 1991.) Korsgaard (2009) yhdistää tutkimuksessaan toimijuuden käsityksen Kantin ajatukseen toiminnasta ja ajattelusta. Hän nostaa esille, että samalla tavalla, kuin ajattelulle on oleellista, että ihminen pystyy yhdistämään ajatukseen käsityksen omasta ajattelukyvyvystään, on toimintaan pystyttävä liittämään ajatus omasta toimijuudesta (Korsgaard 2009). Tämä on oleellinen perusta toimijuudelle ja sille ajatukselle, että toimijuutta ei voi olla ilman tiedostavaa toimijaa. Rajalan (2016) mukaan toimijuus saavutetaan silloin, kun yksilö, etenkin oppilas, käyttää henkilökohtaista tietoaan ja kokemuksiaan sekä rinnastaa ne asiantuntijan kanssa toimintaan. (Rajala 2016.)

Toimijuus on noussut osaksi kasvatustieteellistä keskustelua viimeisen vuosikymmenen aikana. Lasten osallisuus sekä lapset aktiivisina toimijoina ovat tämän hetkisen kasvatustieteellisen tutkimuksen avainkäsitteitä. Lasta ei enää koeta ja käsitellä tiedon vastaanottajana ja valmiiseen toimintaan osallistujana, vaan itsenäisenä ja ajattelevana toimijana. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2016.) Rajala (2016) esittää väitöskirjassaan pedagogisen toimijuuden mallin. Mallin mukaan perusopetuksen tulee perustua oppilaiden henkilökohtaiselle mielekkyydelle sekä toimijuudelle. Perusopetusta tulisi myös yhdistää koulun ulkopuolisiin toimintajärjestelmiin sekä erilaisiin asiantuntijayhteisöihin. (Rajala 2016.)

Kasvatuksen alalla toimijuus on saanut monia eri merkityksiä sen monipuolisen luonteensa vuoksi. Useimmiten toimijuus määrittyy ihmisen mahdollisuudeksi toimia ja muuttua toiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä. (Rajala 2016.) Opetuksen ja kasvatuksen kentällä toimijuus ymmärretään yksilön mahdollisuutena toimia vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Karlsen & Westerlund 2010.) Kasvatuksellisissa keskusteluissa toimijuudessa painottuu yksilön osallisuus sekä sen kautta muodostunut identiteetti. (Kumpulainen ym. 2010.)

Toimijuutta voi myös oppia. Yksilö oppii ja kasvaa toimijuuteen, jos häntä kohdellaan aktiivisena subjektina ja toimijana, eikä ainoastaan koulumaailmassa koulutuksen kohteena. Jotta yksilön toimijuus voi kehittyä, hänellä tulee olla mahdollisuudet

aloitteiden ja päätösten tekoon Toimijuuden kehittyminen edellyttää yksilön mahdollisuuksia. (Lipponen & Kumpulainen 2010.) Gresalfin, Martinin, Handin ja Greenon (2008) mukaan toimijuus ilmenee erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Etenkin vuorovaikutustilanteet, joissa toimija tekee aloitteita, osallistuu, on erimielinen tai vastustelee itsestäänselvyyksiä, tuovat oppilaan toimijuutta esille luokkahuoneessa. Luokkahuoneessa toimijuuden kannalta olennaista on, kuinka opettajat suhtautuvat opiskelijoiden toimijuuteen: hyväksytäänkö toimijuuden tekoja ja toteutetaanko niitä yhdessä vai saavatko ne osakseen vähättelyä ja kyseenalaistamista? (Gresalfi, Martin, Hand, & Greeno 2008.)

2.2 Yksilöllinen ja yhteisöllinen toimijuus

Toimijuutta voi olla sekä yksilön että yhteisön tasolla. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.) Lähtökohtaisesti toimijuus nähdään yksilön toimintana. Yksilön toiminta syntyy yksilön motiiveista, kiinnostuksista ja aikomuksista. (Gresalfi ym. 2008.) Ihmisten toiminnalla on usein kuitenkin yhteisöllinen alkuperä, joten toimijuutta voi tarkastella myös yhteisöllisestä näkökulmasta. Toimijuus kehittyy sekä toteutuu aina vuorovaikutuksessa. Myös yhteisöllä voi yksilön tapaan olla motiiveja, intentioita sekä tahtoa. Yhteisöllisessä toimijuudessa toiminnan alullepanijana toimii ryhmä tai yhteisö. (Kumpulainen ym. 2010.)

Yksilöllinen toimijuus on yksilön itsensä toteuttamaa toimijuutta. Ihmiset oppivat jo varhaisessa vaiheessa toimimaan yhteiskunnassa vallitsevien normien mukaan. Kuitenkin uudet ideat sekä niiden toteuttaminen vaativat normeja rikkovaa toimijuutta. (Engeström 2005a.) Yksilön toimijuus voidaan jakaa kahteen toimijuuden osa-alueeseen, jotka Kumpulainen ym. (2010) esittelevät seuraavasti: näennäinen eli normatiivinen toimijuus sekä aito toimijuus. (Kumpulainen ym. 2010.)

Näennäistä eli normatiivista toimijuutta esiintyy silloin, kun toimijuuteen liittyvät teot ovat yleisesti sallittuja. Esimerkiksi koulussa normatiivista toimijuutta esiintyy silloin, kun oppilaat tekevät aloitteita sellaisista asioista, joiden he tietävät olevan koulussa sallittuja. Aloitteita harvemmin tehdään sellaisista asioista, joiden tiedetään jo etukäteen rikkovan annettuja sääntöjä. Esimerkiksi kokeiden poistamista tai oppitunnilta

myöhästyminen eivät oppilaat tosissaan ehdota, sillä he tietävät, että tällaiset aloitteet eivät koulussa toteudu. Tämänkaltaiset aloitteet edustavat kuitenkin nimenomaan aitoa toimijuutta. Aito toimijuus voidaan nähdä uuden etsimisenä sekä annettujen ja sallittujen rajojen ylittämisenä. (Engeström, 2005a; Lipponen & Kumpulainen 2010.)

Edellä mainittujen lisäksi yksilöllinen toimijuus voidaan opettajan näkökulmasta jakaa heikkoon ja vahvaan toimijuuden kokemukseen. Vahvan tai aktiivisen toimijuuden kokemus oppilaalla syntyy, kun tällä on todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa, tehdä aloitteita ja olla osa yhteisöä. Kokemus heikosta toimijuudesta syntyy, kun oppilas ei usko omiin vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksiinsa. (Kumpulainen ym. 2010.)

Edellisen perusteella voidaan todeta, että toimijuus rakentuu ja kehittyy aina vuorovaikutuksessa, joten toimijuutta on syytä tarkastella myös yhteisöllisenä toimintana. (Lipponen & Kumpulainen 2010.) Yhteisöllistä toimijuutta voidaan rinnastaa myös sosiaaliseen toimijuuteen. Sosiaalinen toimijuus on ominaisuus, joka alkaa kehittyä jo alle vuoden ikäisille lapsille. Kehitys alkaa ymmärryksestä itsestä fyysisenä toimijana. (Gergely 2002.) Ihmisen sosiaalinen toimijuus tulee esille laajoissa sosiaalisissa yhteisöissä, joilla on jokin yhteinen toiminta tai motiivi. Sosiaalista toimijuutta voi havaita esimerkiksi ihmisten musiikki- tai tanssiharrastusten parissa. (Tarr 2017.)

2.3 Toimijuus ja oppilaan identiteetti

Toimijuus sijoittuu lähelle yksilön omaa identiteettikäsitystä. (Mahlakaarto 2010.) Identiteetti on konsepti, joka yhdistää ihmisen henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset yhteisön kulttuurisiin normeihin sekä sosiaalisiin suhteisiin. (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain 1998.) Identiteetin katsotaan syntyvän yksilön sekä häntä ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. (Edwards 2017.) Holland ym. (1998) mukaan ihmisen toimijuus on lähtöisin nimenomaan ihmisen omasta identiteetistä. (Holland ym. 1998.) Korsgaard (2009) näkee ilmiön päinvastaisena. Korsgaardin (2009) mukaan ihmiset rakentavat omaa identiteettiään erilaisten toimintojen kautta. Yksilön identiteetin muodostumisen nähdään vaativan erilaisia valintoja ja toimija, joten ei ole olemassa yksilön identiteettiä, ennen kuin hän on itse ollut toimija. (Korsgaard 2009.)

Identiteetti ja toimijuus ovat tärkeässä roolissa sosiaalisten suhteiden luomisessa sekä sosiaalisen identiteetin rakentumisessa. (Jeffrey & Walford 2004.) Yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset odotukset pyrkivät muokkaamaan yksilön identiteettiä sekä samalla myös yksilön toimintaa ja toimijuutta yhteiskunnassa. (Edwards 2017.) Pystyäkseen toimijuuteen on toimijan oltava tietoinen yhteiskunnan kulttuurisista rakenteista, joiden sisällä hän voi omaa toimijuuttaan toteuttaa. (O'Brien O'Keeffe 2019.)

Yksilön toiminta on itsensä rakentamista. Ihmiset rakentavat omaa identiteettiään ja toimijuuttaan oman toiminnan kautta. (Korsgaard 2009.) Myös perusopetuksen tehtävä on ohjata oppilasta rakentamaan omaa identiteettiään, ihmiskäsitystään sekä omaa maailmankuvaa- ja katsomustaan. (POPS 2014.) Rajalan (2016) mukaan lapsen identiteetin huomioiminen koulun ja toimijuuden kontekstissa on tärkeää, sillä identiteetti on oppilaan koko toimijuuden kautta tapahtuvan oppimisen pohjana. (Rajala 2016.)

Yksilön käsitys omasta identiteetistä muokkaa ja ohjaa hänen valintoja erilaisissa toiminnan tilanteissa. Identiteetin kautta tapahtuva toimijuus antaa merkityksen toiminnoille, joita tehdään jonkun lopputuloksen saavuttamiseksi. (Korsgaard 2009.) Toimijuus vaatii jatkuvaa itsereflektiota. Pystyäkseen toimijuuteen on toimijan oltava tietoinen kulttuurisista rakenteista, joiden sisällä toimijuutta toteutetaan. Toimijan on oltava tietoinen myös mahdollisuuksistaan vaikuttaa niihin. (O'Brien O'Keeffe 2019.)

2.4 Musiikillinen toimijuus

Toimijuuden käsite on rinnastettavissa myös musiikin maailmaan. Musiikillisella toimijuudella tarkoitetaan yksilön käsitystä omista mahdollisuuksistaan toimia musiikin keinoin. (Karlsen 2011.) Kun toimijuuden käsite liittyy lähelle yksilön identiteettikäsitystä, niin se liittyy samalla myös musiikillisen toimijuuden kautta yksilön musiikilliseen identiteettiin. Tarrin tutkimuksen (2017) mukaan yksilön musiikillinen toimijuus tulee esiin tilanteissa, joissa hänellä on mahdollisuus vaikuttaa äänen syntyyn. Ilman aktiivista musiikin tuottamista yksilö suhtautuu usein musiikkiin passiivisesti. (Tarr 2017.) Musiikillisen toimijuuden tutkimuksessa voidaan tarkastella esimerkiksi, miten ihminen näkee, selittää ja kuvailee musiikillista maailmaansa, jossa hän elää. (Karlsen 2011.)

Musiikillista toimijuutta voi olla sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. (Karlsen 2011.) Musiikilliseen toimijuuteen liittyvät yksilölliset ulottuvuudet sisältävät erilaisia toimintoja, kuten musiikin käyttäminen itsesääteelyyn, oman identiteetin muokkaaminen, ajattelutaitojen sekä tunneherkkyyden ja mielikuvituksen kehittäminen. (Karlsen 2011.) Musiikillisella toimijuudella on myös yksilön kokemuksia laajempia ulottuvuuksia. Musiikillinen yhteistyö sekä musiikin käyttö sosiaalisten tilanteiden rakentamisessa vaativat yhteisöllistä musiikillista toimijuutta. (Karlsen 2011.) Musiikillisessa toimijuudessa sen eri muotoja, kuten yksilöllistä ja yhteisöllistä musiikillista toimijuutta, on lähes mahdotonta tarkastella toisistaan erillään. (Routarinne 2004.)

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa Green (2008) tuo oppilaan toimijuuden esiin oppilaan autonomiana päättää omasta toiminnastaan. Regelski (2008) puolestaan painottaa opettajan roolia oppilaan musiikillisen toimijuuden kehittymisessä. Hänen mukaansa opettajan tulee edistää oppilaiden musiikillista voimaantumista, jotta he voivat toimia musiikillisina toimijoina koko elinikänsä. (Green 2008; Juntunen 2015; Regelski 2008.) Karlsenin (2014) tutkimuksessa musiikinopettajat painottivat, että heidän mielestään on tärkeää, että musiikinopetuksessa oppilaat kehittävät musiikkiin liittyviä tietoja ja taitojaan, mutta samalla oppivat kehittämään musiikillisen yhteistoimijuuden perusteita. (Karlsen 2014.) Musiikillisen toimijuuden kehittyminen edellyttää sitä, että perinteisestä opettaja-oppilas -suhteesta, jossa opettaja on oppitunnin kaikkietävä auktoriteetti tulisi luopua. (Lipponen & Kumpulainen, 2009.) Tämä edellyttää sitä, ettäopettajat kuuntelevat oppilaitaan sekä heidän ajatuksiaan ja aloitteitaan. (Lipponen & Kumpulainen 2010.)

Musiikillista toimijuutta on käsitelty myös kehollisen toimijuuden kautta. Esimerkiksi taputtaminen ja jalkojen tömistely tanssissa ovat monien kulttuurien tapa osallistaa ihmisiä ja tehdä heistä musiikillisia toimijoita. (Tarr 2017.) Joissain kulttuureissa musiikkia ja tanssia ei edes eroteta toisistaan, vaan musiikin tuottaminen kehon liikkeiden avulla kuuluu osaksi musiikillista toimijuutta. (Tarr 2017.) Tarrin (2017) tutkimuksen mukaan yksilön musiikillinen toimijuus, jossa liikkeellä luodaan musiikillista ääntä, kehittää yksilön suorituskykyä rasittavissa harjoituksissa. (Tarr 2017.)

2.5 Toimijuuden opetussuunnitelmallinen ohjaus

Vuonna 2016 käyttöön otettu uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) pyrkii vastaamaan 2010-luvun koulun haasteisiin. Vaikka tutkimusten mukaan suomalaiset koululaiset pärjäävät hyvin oppimistuloksissa, he eivät kuitenkaan viihdy koulussa hyvin tai koe voivansa vaikuttaa koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Koulumaailman muutokseen on pyritty vastaamaan sekä oppilaslähtöisyydellä että oppilaan toimijuuden käsitteellä (Rajala 2016.)

Opettajat, jotka opetuksessaan yrittävät mahdollistaa oppilaiden mahdollisimman laajan toimijuuden, törmäävät usein toimijuuden tukemisen, luokkahuoneen hallinnan sekä institutionaalisten vaatimusten ristiriitaan. (Rajala 2016.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä koulutuslainsäädäntö ovat tärkeimmät opetusta ohjaavat dokumentit, joiden mukaan opettajien tulee opetustaan toteuttaa. (POPS 2014; Rajala 2016.) Rajalan (2016) mukaan opettajat ovat oppilaidensa tavoin institutionaalisten vaatimusten ja kontrollin kohteita, joten heidän mahdollisuutensa toimijuuden toteuttamiselle tapahtuu koulutuksen antamisraameissa. (Rajala 2016.)

Oppilaan rooli aktiivisena toimijana on perusoletus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija. (POPS 2014.) Täsmällinen sana ”toimija” mainitaan opetussuunnitelman perusteissa 13 kertaa, mutta se liittyy lähes poikkeuksetta historiaan, yhteiskuntaoppiin tai kielten opiskeluun, teemoihin joihin toimijuuden käsite on yleensä liitetty. Näiden oppiaineiden lisäksi toimijoista puhutaan, kun tarkoitetaan koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja, toimijoita. Täsmällistä sanaa ”toimijuus” opetussuunnitelman perusteista ei löydy ollenkaan. Edellisten sanojen muunnoksia opetussuunnitelmasta löytyy 98 kappaletta (selvitetty hakemalla toimij*, tuloksissa sanoja kuten toimijuuteen, toimijana, toimijuuden ym.) Tähän hakuun ei kuulu kuitenkaan ainoastaan oppilaan toimijuuteen liittyviä sanoja, vaan hakuun osuvat jälleen myös maininnat koulun ulkopuolisista toimijoista, joiden kanssa tehtävä yhteistyö on myös merkitty opetussuunnitelman perusteisiin.

Toimijuutta enemmän opetussuunnitelman perusteissa käytetään käsitettä osallisuus. Osallisuus ja toimijuus ovat käsitteinä usein käytössä hyvin samankaltaisissa konteksteissa. Ne asetetaan ja mielletään osin teksteissä samaa tarkoittaviksi, vaikka käsitteillä on todellisuudessa eri merkitykset. Osallisuus on määritelmänsä mukaan ihmisen sosiaaliseen perusolemukseen liittyvää elämistä yhteydessä ja suhteessa muihin ihmisiin, joka toteutuu tai jää toteutumatta suhteessa erilaisiin yhteisöihin. Siihen liittyy voimakkaasti muun muassa toimijuuden, vaikuttamisen ja kansalaisuuden käsitteet. Osallisuus on käsite, joka korostuu useissa hallinnollisissa asiakirjoissa ja se esitetään yleensä olennaiseksi yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tavoitteeksi (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017.) Toimijuus on siis osa osallisuutta, jolla tarkoitetaan tarkemmin edellä mainittua yksilön mahdollisuutta toimia yhteisöllisessä ja inhimillisessä vuorovaikutuksessa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Musiikin oppiaineen osalta toimijuus on mainittu yhden kerran yhteydessä, jossa esitellään oppilaiden musiikillisen minäkäsityksen muodostumista. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan käsitys itsestään musiikillisena toimijana rakentuu myönteisten oppimiskokemusten kautta (POPS 2014). Oppimäärän keskeiseksi tavoitteeksi on opetussuunnitelman perusteissa esitetty seuraavaa: *“Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen.”* (POPS 2014). Musiikin opetuksen tavoitteena on myös asettaa oppilaanohjaus musiikillisten kokemusten tarkasteluun ja musiikillisen maailman esteettisyyden, kulttuurisen ja historiallisen monimuotoisuuden kokemiseen. (POPS 2014.)

Toimijuuden lisäksi osallisuus, joka on osa toimijuutta, on mainittu opetussuunnitelman alussa lauseella, joka on tärkeä osa sekä musiikin opetuksen toimijuutta että eri musiikkikulttuureja. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikkitiedon välittämisen lisäksi yhtä tärkeää on oppilaan oma kokemus osallisuudesta sekä siitä, että hän voi yhdessä muiden oppilaiden kanssa rakentaa oman yhteisön toimintaa ja yhteisöllisyyttä. (POPS 2014.)

3. MONIKULTTUURISUUDEN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET OPPILAAN TOIMIJUUDELLE

Globaalissa maailmassa maahanmuutto ja kansainvälinen liikkuvuus ovat arkipäivää. Myös Suomi on nykyään väestöltään moninaisempi, mitä se on koskaan aiemmin ollut, eikä hidastumisen merkkejä ole juuri näkyvissä. Monikulttuurisuus on noussut näkyvään rooliin niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa erityisesti viimeisten vuosikymmenten aikana. (Martikainen & Pitkänen & Sintonen 2006.) Vaikka monikulttuurisuus on Suomessa maailmanlaajuisessa mittakaavassa vielä vähäistä, on se näkynyt jo pitkään monien paikkakuntien arjessa sekä myös suomalaisessa perusopetuksessa. (Juvonen 2009; Martikainen ym. 2006.)

Monikulttuurisuuden käsitteelle on olemassa useita erilaisia tulkintoja. Käsitettä on myös kansainvälisissä keskustelussa korvattu muilla termeillä, kuten interkulttuurisuudella. (Huttunen ym. 2005.) Perinteisen näkemyksen mukaan monikulttuurisuudella tarkoitetaan useiden kulttuuripiirteiltään erilaisten ryhmien samanaikaista olemassaoloa jossakin tietyssä tilassa, esimerkiksi valtiossa. (Martikainen ym. 2006.) Monikulttuurisuus voidaan nähdä myös valtakulttuurin vastakohtana. (Talib 1999.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuudella tarkoitamme Huttusen ym. (2005) mukaan yksinkertaistetusti sitä, että yhteiskunnassa elää rinnakkain useita kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ihmisiä sekä ryhmiä. (Huttunen ym. 2005.)

3.1. Monikulttuurisuus ja suomalainen peruskoulu

Koululaitos heijastaa hyvin yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Koulu on paikka, jossa kulttuurit sekä erilaiset tavat, käytännöt ja perinteet kohtaavat. (Talib 2002.) Lisääntyneen monikulttuurisuuden myötä suomalaiset koulut ovat joutuneet arvioimaan uudelleen toimintaansa ja lisäämään kansainvälisyys- sekä monikulttuurisuuskasvatusta opetussuunnitelmiin. (Soilamo 2008; Talib 1999.) Opetushallituksen mukaan vieraskielisiä oppilaita oli suomalaisissa peruskouluissa vuonna 2010 noin 4 prosenttia koko maan perusopetuksen oppilasmäärästä. Vuonna 2005 vieraskielisen prosentuaalinen määrä oli vielä noin 2,5 prosenttia. (Opetushallitus 2019.)

Lisääntynyt monikulttuurisuus on tuonut omat haasteensa perusopetuksen kentälle ja erityisesti perusopetuksessa toimiville opettajille. Opettajilta vaaditaan nykyään yhä enemmän tietämystä ja ammattitaitoa monikulttuuristen oppilaiden sekä heidän perheidensä kohtaamisesta. Erityisesti syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvissä tilanteissa opettajilta vaaditaan vankkaa ammattitaitoa. (Jokisalo & Simola 2009; Talib 2002.)

Jokainen ihminen voidaan nähdä perusolemuksestaan samanlaisena. Kaikilla ihmisillä on tarpeet tulla hyväksytyksi ja kokea turvallisuuden sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Jos näitä tarpeita ei täytetä, kokevat ihmiset itsensä hylätyksi, eristetyksi tai jopa halveksutuksi. (Talib 2002.) Opettajalla on erittäin tärkeä rooli monikulttuurisessa opetuksessa. Opettajan monikulttuurisen ammattilaisuuden voidaan nähdä olevan yksi tärkeimmistä oppilaiden syrjäytymistä ehkäisevistä tekijöistä. (Talib 2002.)

Vaikka monikulttuurinen koulu tuo koulujen arkeen omat haasteensa, tarjoaa se myös mahdollisuuksia oppia eri kulttuurien kohtaamiseen liittyviä taitoja. Esimerkiksi vuorovaikutustaidot sekä hyväksyvät ja arvostavat asenteet toisia kohtaan, kehittyvät monikulttuurisessa koulussa. Myös rasististen asenteiden torjuminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen kuuluvat monikulttuurisen koulun perusajatuksiin. Nykyisen koulujärjestelmän tehtävä on valmistaa oppilaita kulttuurisesti yhä kirjavampaan yhteiskuntaan sekä taata jokaiselle oppilaalle etnistä taustaa katsomatta saman arvoinen kasvatus. (Jokisalo & Simola 2009; Talib 2002.)

3.2. Monikulttuurisuuden opetussuunnitelmallinen ohjaus

Kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus kuuluvat myös koulujen opetussuunnitelmiin ajan hengen mukaisesti. (Talib 2002.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on huomioitu yhteiskunnan kulttuurinen moninaisuus. Kulttuurinen moninaisuus yhdistyy uudessa opetussuunnitelmassa (2014) sekä edellisessä opetussuunnitelmassa (2004) siinä mielessä, että molemmissa opetussuunnitelmissa suomalaisen kulttuuriperinnön katsotaan muovautuneen muiden kulttuurien toimesta. Opetussuunnitelmat eroavat toisistaan kuitenkin siinä, että vedellinen opetussuunnitelma (2004) painottaa kulttuuristen vaikutteiden olevan peräisin lähinnä Suomen lähipiiristä. Uusi opetussuunnitelma (2014) ei rajaa enää kulttuurivaikutteiden reittiä millään tapaa.

Uuden opetussuunnitelman mukaan suomalainen kulttuuri on myös elävä ja muutoksia kokenut kulttuuri, joka jatkaa muovautumistaan tälläkin hetkellä. (Kalalahti, Mäkelä & Varjo 2017.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kulttuurisen moninaisuuden vahvistamisen on yksi perusopetuksen tärkeimmistä lähtökohdista. Perusopetuksen tulee vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta sekä edistää kulttuurien välistä vuorovaikutusta. (POPS 2014.) Kun oppimista tapahtuu kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajoja ylittävässä ympäristössä, syntyy oppilaiden keskuudessa aitoa vuorovaikutusta sekä yhteisöllisyyttä. Perusopetus antaa oppilaille perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen sekä valmiudet aktiiviseen toimimiseen tulevaisuuden monikulttuurisilla työmarkkinoilla. (Kalalahti ym. 2017; POPS 2014.)

Nieto & Bode (2008) huomauttavat, että monikulttuuristen lasten on usein vaikea löytää itseään valmiiksi laadituista opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmat pohjautuvat pitkälti valtaväestön perinteisiin ja opetusta annetaan lähtökohtaisesti vain valtakulttuurin näkökulmasta. (Nieto & Bode 2008.) Monikulttuurisessa opetuksessa opettajan rooli on erittäin keskeinen. Mikäli opettaja osaa ottaa opetukseen mukaan monikulttuuristen oppilaiden omaaman tietotaidon, voi hän näin edesauttaa monikulttuuristen oppilaiden kuuluvuutta luokassa. (Kalalahti ym. 2017.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaankin, että koulujen opetuksessa tulisi hyödyntää monikulttuuristen oppilaiden tietotaitoa heidän kotikulttuureiden historiasta, tavoista ja tottumuksista. (POPS 2014.) Oppilaan etnisen taustan liiallinen korostaminen voi toisaalta johtaa myös ei-toivottuihin tilanteisiin. Oppilas voi kokea oman taustansa korostamisen kiusalliseksi tai hän voi olla kokonaan kokematta kyseistä kulttuuria omakseen. Oppilaan kulttuuri-identiteetti saattaa olla jopa paljon moninaisempi kuin opetussuunnitelman ajatus hänestä kyseisen kulttuurin edustajana antaa. (Kalalahti ym. 2017.)

3.3 Monikulttuurisuus musiikin opetuksessa

Maahanmuuttajaoppilaiden erot ilmenevät ennen kaikkea puhutussa kielessä. Kun yhteinen kieli puuttuu, on opettajan keksittävä vaihtoehtoisia tapoja luokassa kommunikointiin. Monikulttuurisessa opetuksessa turvaudutaan usein taito- ja taideaineisiin, sillä niiden kautta oppilas voi saada helposti pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia, vaikka kielitaito olisikin vielä puutteellinen. Taito- ja taideaineiden opiskelu on sosiaalista toimintaa, jonka myönteiset kokemukset voivat vahvistaa oppilaan minäkäsitystä. (Juvonen 2009.) On siis perusteltua, että tutkimme monikulttuuristen oppilaiden toimijuutta nimenomaan musiikinopetuksessa. Musiikinopetus perustuu pitkälti oppimiseen tekemisen kautta, jonka takia se soveltuu hyvin monikulttuuriseen opetukseen. (Juvonen 2009.)

Musiikin opetuksen tehtävä on luoda oppilaille edellytykset aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen sekä rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin sekä kulttuuriseen monimuotoisuuteen. (POPS 2014.) Myös muut pohjoismaiset opetussuunnitelmat korostavat, että oppilaiden omat musiikilliset ja kulttuuriset lähtökohdat tulisi huomioida musiikin opetuksessa sekä oppitunteja suunniteltaessa. (Karlsen 2012.) Käytännön tasolla tilanne saattaa olla kuitenkin toisenlainen. Musiikkikasvatus perustuu nimittäin niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa vielä pitkälti länsimaisen taidemusiikin sekä pop-musiikin varaan, vaikka monikulttuurisuuden lisääntyessä tarvetta olisi myös muulle musiikille. (Juvonen 2009.) Musiikin oppikirjat toki sisältävät maailmanmusiikkia sekä muiden kulttuurien musiikkia, mutta mm. Karlsen (2012) kyseenalaistaa sitä, miten ns. maailmanmusiikki valitaan ja toteutetaan koulujen musiikin tunneilla. (Karlsen 2012.) Kouluissa toteutettava maailmanmusiikki saattaa sisältää länsimaisen näkökulman opetettavaan aiheeseen. Esimerkiksi meidän tuntema länsimainen säveljärjestelmä poikkeaa monin tavoin Afrikassa ja Aasiassa käytettävistä säveljärjestelmistä. Myös musiikin rytmi, sen merkitykset sekä käyttötavat saattavat poiketa suuresti meille tutusta länsimaisesta musiikista. (Juvonen 2009.)

Juvonen (2009) pitää monikulttuuristen musiikintuntien ihanteena sellaista tilannetta, että kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat pääsevät esittelemään muille oman kotikulttuurinsa musiikkia. Näin myös musiikinopettajasta tulee oppija muiden oppilaiden ohella ja

monikulttuurinen oppilas voi kokea oman minäkuvansa vahvistuvan saadessaan toimia muiden ohjaajana. (Juvonen 2009.) Lucy Greenin (1999) Lontoossa tekemä monikulttuuristen lasten kuuntelutottumuksia käsittelevä tutkimus sai toisenlaisia tuloksia. Greenin (1999) tutkimus osoitti, että monikulttuuriset oppilaat eivät halunneet tuoda oman kotikulttuurinsa musiikkia esiin sosiaalisessa ympäristössä. (Green 1999.) Syynä tähän saattaa olla tilanteen kokeminen noloksi tai ahdistavaksi tai sitten monikulttuuriset oppilaat eivät vain koe omaa tai vanhempiensa kotikulttuuria omakseen. Saetherin (2008) Ruotsissa tekemän tutkimuksen mukaan vain harvat maahanmuuttajanuoret kuuntelevat musiikkia, joka on lähtöisin heidän omasta kotikulttuuristaan. Saether (2008) puhuu myös ”kulttuurisesta identiteetistä vapautumisesta”, jolla hän tarkoittaa sitä, että nuoret eivät halua kuulua mihinkään yhteiskunnan vaatimaan kulttuuriseen lokeroon. (Saether 2008.)

3.4. Toimijuus ja monikulttuurisuus perusopetuksessa

Toimijuutta ja monikulttuurisuutta tarkastellaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) seuraavasti: *”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan.”* (POPS 2014).

Suomalaisen perusopetuksen yhtenä tavoitteena on tukea oppilaiden omaa kulttuurista identiteettiä sekä oppilaiden kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Perusopetuksen tulee lisätä oppilaiden tietoisuutta eri kulttuureista sekä niiden moninaisuuksista. Oppilaan rooli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nähdään aktiivisena toimijana oppilaan omassa kulttuurissa. (POPS 2014.)

Kalalahden ym. (2017) mukaan monikulttuurisuus ja oppilaiden toimijuus näkyvät perusopetuksessa ennen kaikkea suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden ymmärtämisen tavoitteissa. Oppilaita ohjataan koulussa erilaisista taustoista tulevien ihmisten kohtaamiseen, jotta he kykenevät tulevaisuudessa toimimaan ympäröivässä yhteiskunnassa, joka on kulttuurisesti moninaisempi kuin koskaan aiemmin. (Kalalahti ym. 2017.) Kalalahti ym. (2017) korostavat kansainvälisyyskasvatuksen merkitystä

perusopetuksessa. Koulujen kansainvälisyyskasvatuksen tulee luoda jokaiselle oppilaalle tasavertaiset mahdollisuudet lähteä opiskelemaan tai työskentelemään ulkomaille maihin, joissa vieraita kulttuureita esiintyy. Perusopetuksen kansainvälisyyskasvatuksen avulla pyritään edistämään oppilaiden tulevaa kansainvälisen toimijan roolia. (Kalalahti ym. 2017.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikinopettajien kokemuksia monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden tukemisesta musiikinopetuksessa. Tutkimus selvittää, oppilaan musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä, joita musiikinopettajat havaitsevat monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Oppilaan musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä selvitetään opetuksen suunnittelun, toteutuksen sekä arvioinnin näkökulmista. Kohdennetummin tutkimustehtävä voidaan ilmaista kahden tutkimuskysymyksen avulla:

1. Mitä musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä musiikinopettajat havaitsevat monikulttuurisessa opetusympäristössä?
2. Miten opettaja huomioi monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta opetus- oppimisprosessin kokonaisuudessa?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tässä kvalitatiivisessa eli tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka eri ihmiset kokevat reaali maailman. (Kananen 2014.) Tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja opettajien kokemuksia ja käsityksiä omasta työstään, joten tutkimuksen laadullisuus on perusteltua. Tutkimuksessa pyritään tutkimaan tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, mikä tukee myös kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän valintaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.)

Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia, joka on tyypillinen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytettyä laadullinen lähestymistapa. Fenomenografialla tarkoitetaan sananmukaisesti ilmiöiden kuvaamista. (Ahonen 1994.) Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ovat erilaiset arkipäiväiset ilmiöt sekä ihmisten erilaiset käsitykset ja kokemukset niistä. (Huusko & Paloniemi 2006.; Niikko 2003.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on opettajien erilaiset käsitykset ja kokemukset

samasta ilmiöstä, monikulttuuristen oppilaiden musiikillisesta toimijuudesta sekä sen tukemisesta, joten fenomenografisen lähestymistavan käyttö tutkimuksessa on perusteltua.

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelumuodoksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastateltaville esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä. (Hirsjärvi & Hurme 2001.) Puolistrukturoitu haastattelu, mahdollisti haastateltavien kohtaamisen heille luonnollisessa tilassa ja mahdollisten lisäkysymysten esittämisen esille nousseesta aiheesta. Otteeksi valikoitui nimenomaan pienen otoksen haastattelututkimus kattavan lomakekyselyn sijaan siitä syystä, että tutkimuksen tarkoitus on esittää pieni katsaus monikulttuuristen oppilaiden musiikillisen toimijuuden tukemisesta. Tutkimuksen tarkoitus ei ole saada käsitystä esimerkiksi koko Suomen tilanteesta samasta teemasta. (Alasuutari 2011). Haastatteluista saadun aineiston pohjalta tutkimuksessa pyritään rakentamaan kokonaisvaltainen kuva ja ymmärrys tutkimuskohteesta. (Kananen 2014.)

Koska tutkimuksen luonne on fenomenografinen, keskeistä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tämän vuoksi rakensimme haastattelurunkomme niin, että sen pohjalta haastateltavien oli mahdollista vastata kysymyksiin omin sanoin mahdollisimman laajasti.

4.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen otokseksi valikoitui viisi (5) musiikinopettajaa kouluista, joissa monikulttuuristen oppilaiden määrä on kaikissa erilainen. Lähestyimme opettajia sähköisellä haastattelupyynnöllä (Liite 1). Mahdollisen hajonnan sekä tulosten monipuolisuuden takaamiseksi haastattelupyynnöitä lähetettiin pienten, keskisuurten sekä suurten suomalaisten kaupunkien kouluihin, joissa monikulttuuristen oppilaiden lukumäärä on vaihteleva. Otokseen valikoidut opettajat olivat Satakunnasta, Varsinais-Suomesta sekä Uudeltamaalta. Kolme (3) valikoitua opettajaa työskentelivät suurissa kaupungeissa pääkaupunkiseudulla ja Länsi-Suomessa. Kaksi (2) haastateltavaa työskentelivät keskisuudessa kaupungissa Länsi-Suomessa.

Muodostetun otoksen avulla pyrittiin saamaan kattava käsitys siitä, miten musiikin opettajat toteuttavat monikulttuuristen oppilaiden musiikillista toimijuutta oppimisympäristöissä, joissa monikulttuuristen oppilaiden määrä on vaihteleva. Tiedustelut suunnattiin valmiiksi kouluihin, joissa ennakkotietojen perusteella tiedettiin olevan paljon tai vähän monikulttuurisia oppilaita. Hyvien tutkimuseettisten tapojen mukaan tutkimusraportissa ei esitellä haastateltavien nimiä anonymiteetin takaamiseksi. Haastattelujen järjestäminen sekä yhteistyö haastateltavien kanssa oli ongelmatonta.

Taulukko 1. Tutkimuksen haastatteluotoksen erittely.

Haastateltava	Maakunta	Opetettavat aineet- ja luokat	Monikulttuuristen oppilaiden määrä haastateltavan arvioimana
Opettaja 1	Satakunta	Musiikki, 3-9 lk	20%
Opettaja 2	Satakunta	Luokanopettaja sekä musiikki 4-9lk	30-40%
Opettaja 3	Varsinais-Suomi	Musiikki, 1-6lk	60%
Opettaja 4	Uusimaa	Luokanopettaja sekä musiikki 4lk, orkesterin johto	15%
Opettaja 5	Satakunta	Musiikki, 7-9lk	alle 10%

Haastattelujen yhteydessä tiedusteltiin, mikä on monikulttuuristen oppilaiden lukumäärä kyseisessä koulussa. Tietosuojalaki estää kuitenkin kouluja pitämästä erikseen rekisteriä monikulttuuristen oppilaiden määrästä, joten monikulttuuristen oppilaiden määrä haastateltujen opettajien opetuksessa on opettajien itse arvioima määrä.

Ennen virallisia haastatteluja tutkimuskysymyksiä testattiin pilottihaastattelussa, joka toteutettiin yhdelle valmistuneelle luokanopettajalle. Tämän haastattelun kokemusten perusteella kysymyksiä muokattiin avoimempaan ja helpommin ymmärrettävään suuntaan.

Haastattelutapahtumista pyrittiin luomaan haastateltaville mahdollisimman luontevia ja helppoja kokemuksia. Neljä haastattelua tehtiin haastateltavien työpaikoilla ja yksi puhelimen välityksellä pitkän välimatkan sekä haastateltavan toiveen vuoksi.

Haastattelun alussa ennen nauhoittamisen aloittamista esittäydyimme ja keskustelimme hetken haastateltavan kanssa päivän kulusta sekä tämän mahdollisista kysymyksistä haastatteluun liittyen. Esittelimme haastateltaville haastattelun saatekirjeen (Liite 3) sekä annoimme heidän halutessaan myös nähdä ennakkoon haastattelukysymykset.

Kaikkea tutkimuksesta saatua aineistoa olemme käsitelleet ja säilyttäneet huolellisesti sekä luottamuksellisesti. Tutkimuksen päätyttyä myös tutkimuksesta saatu aineisto hävitetään asiaan kuuluvalla tavalla.

4.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä laadullista sisällönanalyysia. Analyysimenetelmäksi valittiin laadullisen sisällönanalyysin, sillä se on luonteva valinta tulkittaessa kuultujen ja kirjoitettujen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysin sisältä toimintatavaksi valittiin teoriaohjaava analyysi. Teoriaohjaavan analyysin avulla analyysia tutkittiin aiempaan teoriaan ja sen pohjalta tehtyihin kysymyksiin nojaten. Analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta se ei ole suoraan aiempaa tietoa testaavaa. Teoriaohjaava analyysi oli tämän tutkimuksen kannalta myös perusteltu valinta, sillä tässä tutkimuksessa tutkitaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Aineiston analyysivaiheen alussa analyysia ohjasi aineisto. Aineisto purettiin ensin osiin ja yhdistelimme siitä tekemiä havaintoja. Käytimme hyväksemme aineiston teemoittelua. Etsimme litteroiduista haastatteluista toistuvia teemoja sekä samankaltaisuuksia ja luokittelimme niitä tutkimuskysymyksiemme avulla kategorioihin. Aineistosta nousi esiin teemoja, jotka tukevat tutkimuskysymyksiemme tarkastelua sekä teemoja, jotka toivat tutkimuskysymyksiin lisää ulottuvuutta. Pidämme teemoittelua onnistuneena, sillä siinä on havaittavissa tutkimuksen teorian sekä haastatteluista välittyvän empirian vuoropuhelu. (Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimuksen analyysi aloitettiin haastatteluaineiston litteraatiolla. Haastattelut litteroitiin käyttämällä Audacity-ohjelmaa, jonka avulla puhetta sai hidastettua ja litterointia

helpotettua. Litterointimenetelmänä käytettiin eksaktia litterointia, sillä tutkimuskohteena on opettajien yksittäiset kokemukset ja näkemykset sekä mahdollisesti niiden takana olevat merkitykset. Koimme, että itse sanallisen sisällön lisäksi litteraatioon on hyvä lisätä tauot sekä muut äänet, kuten naurahdukset. Litteraatioissa käytimme apuna litteraatiomerkkejä. (Nikander, Hyvärinen & Ruusuvuori 2010.) Viidestä haastattelusta saatiin yhteensä 53 sivua valmista haasttelulitteraatiota.

Analyysin toisessa vaiheessa luimme aineiston useaan otteeseen sekä yksin että yhdessä tutkijaparin kanssa. Aineistot luettuamme keskustelimme havainnoistamme sekä mahdollisista tulevista aineiston teemoitteluista. Teimme havaintoja aineistossa usein esiintyvistä teemoista sekä haastateltavien välisistä yhteneväisyyksistä. Teimme aineistosta alustavaa analyysia sekä teemoittelua seuraavan vaiheen helpottamiseksi. Teimme havainnoistamme myös muistiinpanoja. Päätimme värikoodata litteraatioista nousevat alustavat teemat aineiston käsittelyn helpottamiseksi ja selkeyttämiseksi.

Analyysin kolmannessa vaiheessa teimme analyysille ja tutkimuksen tulososalle rakenteen. Ensimmäisen alustava analyysi ohjasi analyysin rakenteen muodostamista. Päätimme ottaa analyysimme rakenteeksi oppilaan musiikilliseen toimijuuteen vaikuttavat tekijät, sillä niitä oli mahdollista tulkita aineistosta selkeästi. Oppilaan musiikilliseen toimijuuteen vaikuttavat tekijät olivat haastateltujen kesken myös samat sekä aiemman teorian mukaiset, joten ne olivat luonteva valinta analyysin osaksi. Musiikilliseen toimijuuteen vaikuttavien tekijöiden lisäksi nostimme aineistosta esiin sen, miten opettajat huomioivat näitä tekijöitä kokonaisessa opetus-oppimisprosessissa: suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Neljännessä vaiheessa etsimme määrittelemistämme teemoista usein toistuvat tekijät sekä niiden toistuvuuden eri haastatteluissa. Nostimme analyysimme keskiöön tekijät, jotka toistuivat eniten eri haastatteluissa. Ainoastaan identiteettitekijöissä otimme mukaan ainoastaan kerran esiintyneet tekijät, sillä ne olivat muita identiteettitekijöitä tukevia. Näiden tekijöiden pohjalta teimme tutkimuksen lopullisen analyysin, joka on kirjattu tutkimuksen tulososaan.

5. TULOKSET

5.1. Musiikilliseen toimijuuteen liittyvät tekijät monikulttuurisessa opetuksessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, mitä musiikilliseen toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä monikulttuurisessa musiikinopetuksessa musiikinopettajien mukaan esiintyy. Aineiston perusteella opettajat kokivat musiikin aineena, jossa oppilaan on mahdollisuus osoittaa omaa toimijuuttaan toiminnan ja valintojen kautta. Aineistosta on erotettavissa kolme keskeistä teemaa, jotka kaikkien haastateltavien mukaan esiintyvät monikulttuurisessa musiikinopetuksessa vaikuttaen monikulttuurisen oppilaan musiikilliseen toimijuuteen. Nämä teemat ovat oppilaan uskonnollisen ja kielellisen moninaisuuden luomat haasteet ja mahdollisuudet musiikilliselle toimijuudelle sekä oppilaan identiteetti musiikillisen toimijuuden haasteena ja edistäjänä.

5.1.1 Uskonnollinen moninaisuus musiikillisen toimijuuden haasteena

Aineistosta käy ilmi, että oppilaan vakaumus voi olla haaste tämän musiikilliselle toimijuudelle. Aineiston mukaan oppilaan uskonnollisuuden vaikutus oppilaan musiikilliseen toimijuuteen ilmenee musiikinopetuksessa erityisesti kristillisten kirkkopyhien, kuten joulun ja pääsiäisen aikaan. Seuraavassa on eritelty neljä aineistosta nousevaa katsomuksellista tekijää oppilaan musiikillisen toimijuuden kannalta.

Taulukko 2. Katsomukselliset tekijät musiikillisessa toimijuudessa.

Haastattelutava	Opetuksen ja oppilaan katsomuksen välinen ristiriita	Katsomus estää oppilasta osallistumasta opetukseen	Oppilaan oman valinnanvapauden merkitys katsomuksellisis- sa asioissa	Oppilaan oman vakaumuksen hyödyntäminen toimijuuden tukemisessa
Opettaja 1	OPS voi loukata jonkun oppilaan uskontoa, mm. muslimioppilaat	Opetuksessa käsitellään jotain kristillistä, uskontoon kuulumattomat eivät voi osallistua	-	Ryhmäopetuksesta poissa ollessa käytetään oppilaan omaa uskontoa tai kulttuuria musiikin opetuksessa
Opettaja 2	Opetuksessa huomioitava, että ei loukkaa ketään, mutta kuitenkin käydään suomalaista koulua	-	Oppilaat, joiden katsomus vaikuttaa osallistumiseen, saavat itse valita oman osallistumisensa tason	-
Opettaja 3	Kristillisiin juhliin valmistautuminen, oppilaat tunnistavat kappaleiden sanoituksista omaa uskoa loukkaavia asioita	-	Oppilaat, joiden katsomus vaikuttaa osallistumiseen, saavat itse valita oman osallistumisensa tason	-
Opettaja 4	Suomalaisen peruskouluopetuksen ei pitäisi olla kenenkään katsomusta loukkaavaa	Pyrkii ratkaisemaan keskustelemalla poissaolo-ongelmat niin, että kaikki voisivat osallistua	-	Oppilas asiantuntijana häntä koskevissa opetuksen aloissa, oman vakaumuksen käsittely musiikin keinoin
Opettaja 5	-	Uskonto estää oppilasta osallistumasta opetukseen, esimerkiksi muslimioppilas ramadanin aikaan	-	Oman vakaumuksen käsittely musiikin keinoin

Opettajat nostavat monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden kohdalla esiin oppilaan uskonnollisen vakaumuksen aiheuttaman opetuksesta poissaolon. Jokainen asian esiin tuova opettaja näkee opetuksesta poissa olemisen musiikillista toimijuutta estävänä tekijänä. Opetuksesta poissa oleminen nostetaan esiin erityisesti kristilliseen uskoon liittyvien opetustilanteiden sekä kristillisten juhlapyhien yhteydessä.

“joulu - joulu on ongelmallista aikaa - koska kaikki uskontokunnat ei vietä joulua, nii ku joulu on kuitenkin kristillinen juhla ja meillä on tämmöset omat perinteet tähän jouluun olemassa”

“jos on joku vaikka.. muslimitaustainen oppilas ja hän ei saa jotakin, jos joku tietty opsin juttu loukkaa hänen uskontoa. Mun mielest semmoset tarvii huomioida siellä. Esimerkiks jotakin... seurakunnan aamunavauksia, jos tehään ja sit siellä on muslimitaustasia oppilaita, niin he ei voi siihen osallistua”

“Sehän siinä tietty on, et jos ei voi tulla tunnille niin vaikee siinä sit mitään toimijuuttakaan on harrastaa... ku sit se on just joku juttu minkä opettaja vaan antaa tekemiseks”

Opetuksesta poissa olemisen lisäksi opettajien haastatteluissa esiin nousi oppilaan ja tämän vakaumuksen sekä opetussuunnitelman ja opetuksen välinen ristiriita. Ristiriidan nosti esiin haastatelluista opettajista yhtä lukuunottamatta jokainen haastateltu. Tämä ristiriita liitettiin usein siihen, että opetus loukkaa oppilaan vakaumusta tai oppilas ei voi vakaumuksensa takia osallistua tiettyyn osaan opetusta. Oppilaan vakaumuksen ja opetuksen välinen ristiriita nähtiin opettajien haastatteluissa myös musiikillista toimijuutta estävänä tekijänä.

“kyl nää uskonto asiat välillä tulee esiin - väillä mietin sitä, kun lauletaan vaikka pääsiäisvirttä, ja porukassa ja joukossa on ET-oppilaita, ni oon miettiny et mitäs ny tehdä “

Oppilaan vakaumuksen ja opetuksen välisen ristiriidan yhteydessä opettajat nostivat esiin usein oppilaan oman valinnanvapauden katsomuksellisissa asioissa musiikin opetukseen liittyen. Vaikka opetuksesta kokonaan ja osittain pois oleminen nähtiin musiikillista toimijuutta heikentävinä tekijöinä, liitettiin niihin myös positiivisia konnotaatioita. Haastateltavien mukaan monikulttuuriset oppilaat ottavat itse vastuuta omasta toiminnastaan musiikin tunneilla ja tunnistavat tilanteita, jotka ovat heille sopimattomia. Oppilaan musiikillinen toimijuus ei jäänyt haastateltavien mukaan ainoastaan opettajien vastuulle, vaan mahdollisten poissaolojen yhteydessä oppilaille avautui mahdollisuuksia musiikillisen toimijuuden kehittämiseen.

“ne tavallaan ite tietä - tai että jos on ykkös-kakkosella jo ollut, ja sit kolmosella tullaan mun opetukseen - ni sit ne tietää et: ”hei tää ei kuulu tähän” [hymähtää] tai tavallaan ”ope hei, tää ei saa tehdä tätä”

“välillä on tehty niin ku mennään pääsiäiskirkkoon ja oppilaat, jotka ei kirkkoon kuulu, saavat ite valita, tulevatko”

“mut en mä en oo käskeny ketään ulos, et he osallistuu, jos haluaa “

Vastauksissa korostuivat oppilaiden oma vastuu sekä mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaan. eri uskontoryhmiin kuuluvat oppilaat itse tietävät, minkälaiseen musiikin opetukseen he saavat oman uskontonsa nimissä osallistua ja minkälaiseen eivät. kyseisissä tilanteissa myös kristinuskoon kuulumattoman oppilaan luokkatoverit ottavat vastuuta ja ilmoittavat opettajalle, mihin oppilas saa osallistua ja mihin ei. korostui erityisesti oppilaiden oma mahdollisuus valita. Kristinuskoon kuulumattomat oppilaat saavat hänen mukaan itse valita, osallistuvatko pääsiäiskirkkoon tai laulavatko musiikin tunneilla pääsiäisvirsiä.

“just tommissa mä oon käyttäny vaikka - pääsiäisaamunavaukset tai jotkut joulujuhlaesityksen valmistelut, kun jotkut ei saa osallistua tai ei oo lupaa osallistua, ni sitten he on panostanut sillon siihen heidän omaan kulttuuriin”

Samassa yhteydessä nostettiin esiin monikulttuuristen oppilaiden lisäksi myös kristinuskoon kuulumattomat oppilaat sellaisilla musiikin tunneilla, jotka painottuvat esimerkiksi joulujuhlaesitysten harjoitteluun. Näillä tunneilla kristinuskoon kuulumattomat oppilaat, tai koulussa elämänkatsomustiedon tunneilla olevat oppilaat, saavat panostaa oman kotikulttuurinsa musiikin tai muuhun itseä kiinnostavaan musiikkikulttuuriin ja tehdä niistä musiikkiesityksiä.

Kun koulukontekstissa toimijuuden määritelmän mukaan oppilaan mahdollisuus tehdä päätöksiä ja vaikuttaa omaan toimintaansa on keskeistä, voidaan tämänkaltaisen vastuunottamisen ajatella olevan myös oppilaan toimijuutta kehittävä. Oppilas ottaa vastuun omasta toiminnastaan tunnistamalla musiikintunneilla toiminnan, joka on hänen uskontonsa vastaista sekä siitä, minkälaiseen opetukseen hän voi oman uskontonsa nimissä osallistua. Kaksi opettajaa mainitsi oppilaidensa tehneen kesken oppitunnin edellisen kaltaisia valintoja.

“Musiikin tunneilla annan yleensä oppilaiden valita”

Uskonnon aiheuttamat rajoitteet oppilaan toimijuudelle rajoittavat osittain oppilaan musiikillista toimijuutta, mutta lisäävät oppilaan toimijuutta muussa kontekstissa. Oppilas tekee musiikintunnilla jatkuvasti valintoja, mikä lisää hänen toimijuutensa

kehitystä yleisesti. Katsomuksellisista asioista valintoja ja päätöksiä tehdessään oppilas myös peilaa omaa arvopohjaansa ja identiteettiään, mikä on toimijuuden kehittymisen kannalta oleellista. Vaikka tällaisten asioiden kanssa toimiminen liittyy vain välillisesti musiikilliseen toimijuuteen, on se silti oppilaan kokonaisvaltaista toimijuutta kehittävä.

5.1.2 Monikulttuurisen oppilaan kielelliset vaikeudet ja musiikillinen toimijuus

Toinen aineistosta esiin nouseva teema on monikulttuurisen oppilaan kielellisten vaikeuksien merkitys oppilaan musiikilliselle toimijuudelle. Opettajat nostivat esiin oppilaan kielellisen heikkouden musiikillisen toimijuuden heikentäjänä, mutta käsittivät musiikin oppiaineen myös sellaiseksi, jossa oppilaan kielellä ei ole merkitystä. Tästä kertoo se, että jokainen haastateltu opettaja mainitsi haastattelussaan, että oppilaan musiikillinen toimijuus on kielestä riippumatonta. Musiikki käsitettiin aineiston perusteella oppiaineeksi, jossa kieltä osaamattomalla oppilaalla on mahdollisuus onnistua. Samalla opettajalla on mahdollisuus ottaa musiikin keinoin kontaktia oppilaaseen, jonka kanssa yhteistä kieltä ei löydy.

“Koska se musan kautta jokaiseen saa kontaktin, myöskin sellasiin ihmisiin, jotka ei välttämättä, ees puhu hyvin suomea...”

Taulukko 3. Kielelliset tekijät musiikillisessa toimijuudessa.

Haastateltava	Oppilaan Suomen kielen tekninen heikkous	Musiikin luonne kielestä riippumattomana aineena	Oppilaan oma kieli musiikillisen toimijuuden edistäjänä
Opettaja 1	Sanastolliset haasteet ja ymmärrysvaikeudet	Soittamiseen ja musiikilliseen toimintaan ei pääsääntöisesti tarvita yhteistä kieltä (esim. nuotinluku)	-
Opettaja 2	Sanastolliset haasteet, Suomen kielen oppiminen musiikin kautta	Musiikillinen toimijuus kielestä riippumatonta	Oman kielen tai jonkun muun vahvan kielen käyttäminen toimijuuden tukijana
Opettaja 3	Oppilaan kielellisen ymmärryksen heikkous	Musiikki on kansainvälistä ja kielen osaamisesta riippumatonta, musiikin avulla voi luoda kontaktin oppilaaseen ilman yhteistä kieltä	-
Opettaja 4	Oppilaan kielellisen ymmärryksen heikkous, opettajan apu kielen kanssa	Toimijuuteen ja musiikilliseen toimintaan pystyy, vaikka ei puhuisi sanaakaan suomea	-
Opettaja 5	-	Musiikki on samaa kaikille kielille	Oman kielen käyttäminen musiikinopetuksessa, kun on estynyt osallistumaan ryhmäopetukseen

Vaikka opettajat kokivat oppilaan musiikillisen toimijuuden kielestä riippumattomaksi, koettiin musiikinopetus ja oppiminen hankalana, jos oppilas ei ymmärrä opetuksessa käytettävää kieltä. Sanastolliset vaikeudet sekä kielen ymmärtämisen ongelmat nousivat esiin tilanteissa, joissa opettajat puhuivat musiikin teoreettisesta opettamisesta ja työskentelyohjeiden antamisesta. Sanastollisella heikkoudella haastatellut opettajat tarkoittivat oppilaan suomen kielen sanavaraston pienuutta ja kielen ymmärtämisen vaikeuksilla tarkoitettiin oppilaan vaikeutta ymmärtää lauseita ja niiden merkityksiä. Oppilaan musiikillisen toimijuuden koettiin heikentyvän, jos tällä ei ollut mahdollisuutta ymmärtää kieltä.

“yleensä ne johtuu niistä kielellisistä jutuista - eihän tuollakaan oo ku kirjaimia, [osoittaa taululle, jossa nuottien nimiä] että aika helpolla yleensä pääsee kiinni, mut sit jos mennään semmoseen - vaikka musiikin historian juttuihin, ni sit jos ei ymmärrä mistä puhutaan, vaikka musiikin aikakaudet - mikä on musiikin aikakausi tai mistä niinku puhutaan”

“kosk eihä sen nyt oo kauhee hedelmällinen ympäristö niinku mihinkään, jos ei ymmärrä”

”mikä nyt on hätänä, ku te ette laula? Et onko vaikeita sanoja vai onko huono biisi vai mikä mahtaa olla tässä se ongelma? Sit ne sanoo jotenkin vaivautuneesti se yks tyttö, että: ”Ope tää on vähän niin ku teijän juttu tää joulu, et ei tää oo mejän juttu.. ja sitte ku tuolla on tuo kirkko. Siinähan lauletaan kirkosta: kirkkotie. Ja sit tuolla on toi Juhani. Mä olin ihan et okei.... Kirkon mä vielä ymmärrän, mut mitä se Juhani tarkoittaa? Jotenkin he sekotti sen Jumalaan tai jotain muuta. “

Sanastollisten ja kielellisten ongelmien ratkaisemista ei aineistossa juurikaan käsitelty. Eräs opettaja oli ratkaissut monikulttuuristen oppilaiden kielelliset ongelmat luokan sijoittelulla. Hän korosti oman tarkkaavaisuuden merkitystä monikulttuurisen oppilaan kielellisten ongelmien huomaamisessa ja ratkaisemisessa.

“sit jos sellasta on niin semmonen sijoittelukysymys et missä tällane oppilas istuu - ja näin että jos tietää että jos näit on niinku et kuulee hyvin et sillee et mä itekin huomaan sen avun tarpeen”

Oppilaan sanastollisen heikkouden ja kielen ymmärtämisen vaikeuden asettamia haasteita oppilaan musiikilliselle toimijuudelle pyrittiin ratkaisemaan myös opettajan innostuksen kautta. Osa opettajista oli sitä mieltä, että suomalaisen musiikinopettajan tulee kannustaa monikulttuurisia oppilaita suomen kielellä laulamiseen, jotta he oppisivat kieltä. Eräs opettaja pyrki opetuksessaan myös itse puhumaan monikulttuurisille oppilaille suomea mahdollisimman paljon, vaikka esimerkiksi englannin kieli olisi oppilaille huomattavasti helpompaa. Hänen mukaansa suomalaisten opettajien tehtävä on kannustaa monikulttuurisia oppilaita suomen kielen oppimiseen. Suomen kielen oppimista ei koettu merkittäväksi ainoastaan musiikin opiskelun kannalta vaan sitä haluttiin korostaa, jotta monikulttuuriset oppilaat pärjäisivät tulevaisuudessa suomalaisessa yhteiskunnassa.

“sit mä kannustan, et kun lauletaan suomenkielisiä lauluja: ”laulakaa mukana, älkää jääkö kuuntelemaan” - et pidetään se suomen kieli mukana, et he oppisivat sitä”

“mä pyrin siihenkin kovasti, vaikka olis helpompi joku asia selvittää tämmösen oppilaan kanssa, joka ei suomee osaa, ni englanniks - ni kumminki mä yritän et

puhutaan vaa suomee mahdollisimman paljon ja viime hädässä otetaan se englanti vasta käyttöön, vaikka se englanti olis heille paljon vahvempi - meidän tehtävä on kuitenkin kannustaa siihen suomen oppimiseen, sillä oletuksella et he tulevat asumaan Suomessa vielä pitkään”

Vaikka monikulttuurisen oppilaan kielelliset vaikeudet ja niiden vaikutus oppilaan musiikilliseen toimijuuteen korostuivatkin haastatteluissa, nostivat opettajat esiin myös oppilaan monikielisyyden tuoman hyödyn oppilaan musiikilliselle toimijuudelle. Oppilaan monikielisyyden nähtiin tarjoavan oppilaalle erilaisia mahdollisuuksia toimia ja tehdä valintoja sekä näin edistää tämän musiikillista toimijuutta. Oppilaan omaa kieltä käytettiin yleensä tilanteissa, joissa musiikin tunneilla oppilaalle tarjoutui mahdollisuuksia oman toimijuuden edistämiseen esimerkiksi säveltämisen keinoin. Oman kielen kautta edistettiin oppilaan musiikillista toimijuutta myös silloin, kun oppilas oli estynyt osallistumasta opetukseen esimerkiksi katsomuksellista syistä. Nämä tilanteet nähtiin haastavina, mutta samalla niissä tarjoutui monikulttuuriselle oppilaalle erilaisia mahdollisuuksia osoittaa omaa musiikillista toimijuuttaan.

“Tossaki kun musiikin historiaa käydään ja mennään lähelle heidän kotimaata, ni yritän aina kannustaa siihen et: ”Tiedätkö tästä jotain enemmän?” ja joskus tehtii oppilaitten kans eri kulttuurien musiikista esitelmiä, ni sit oli tämmöst et ”Haluuotko tehdä omasta kulttuurista, et saat tehdä...”

5.1.3 Monikulttuurisen oppilaan identiteetin vaikutus musiikilliseen toimijuuteen

Katsomuksellisten ja kielellisten haasteiden lisäksi monikulttuurisen oppilaan identiteettitekijät nousivat esiin opettajien haastatteluissa. Oppilaan identiteetti nähtiin aineistossa opetusta ja oppilaan musiikillista toimijuutta rikastuttavana tekijänä. Jokainen haastateltu opettaja kertoi haastattelun aikana käyttävänsä monikulttuurisen oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä oppilaan musiikillisen toimijuuden edistäjänä. Oppilaan oman kulttuurin avulla edistettiin tämän musiikillista toimijuutta esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaan oma kulttuuri oli opetuksen aiheena tai opettaja toivoi sitä käsiteltävän opetuksessa.

Taulukko 4. Identiteetti-tekijät musiikillisessa toimijuudessa.

Haastateltava	Oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen musiikillisen toimijuuden kautta	Koti- ja kouluidentiteetin eroavaisuus	Haluttomuus tuoda esiin omaa kulttuuri-identiteettiä	Oman kulttuuri-identiteetin käyttäminen musiikillisen toimijuuden edistäjänä
Opettaja 1	Oppilas tunnistaa omaan musiikkikulttuuriinsa kuuluvia tekijöitä ja toimii asiantuntijana	Auktoriteettikäsitteet eri kulttuurien välillä	-	Oman kulttuuritaustan esiin tuominen
Opettaja 2	Oppilas tunnistaa omaan musiikkikulttuuriinsa kuuluvia tekijöitä ja toimii asiantuntijana	-	Oppilaan arkuus opetuksen alkuvaiheessa, taustan vaikutus kulttuurin esiin tuomiseen	Oman kulttuuritaustan käyttäminen musiikin tuotoksissa ja projekteissa
Opettaja 3	Oman musiikkikulttuurin käyttäminen oppitunneilla	Koti- ja kouluidentiteetin välillä ristiriita, tunne joukkueen kuulumattomuudesta	-	Oppilaan identiteetti vahvasti mukana musiikin tunnin toiminnassa
Opettaja 4	Omaan kulttuuri-identiteettiin kuuluvien tekijöiden tunnistaminen, asiantuntijarooli	Koti- ja kouluidentiteetin eroavaisuus	-	Oman kulttuurin musiikin kautta kulttuurierojen käsittely
Opettaja 5	Asiantuntijarooli ryhmässä	-	Niin sopeutuneita suomalaiseen kouluun, että omaa kulttuuria ei haluta korostaa	Oman kulttuuri-identiteetin käyttäminen musiikintunneilla poissaolotilanteissa

“Tossaki kun musiikin historiaa käydään ja mennään lähelle heidän kotimaata, ni yritän aina kannustaa siihen et: ”Tiedätkö tästä jotain enemmän?” ja joskus tehti oppilaitten kans eri kulttuurien musiikista esitelmiä, ni sit oli tämmöst et ”Haluutko tehdä omasta kulttuurista, et saat tehdä...”

Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kautta edistettiin oppilaan musiikillista toimijuutta mutta musiikillista toimijuutta käytettiin myös oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen. Aineiston perusteella opettajat tarjoavat oppilaille opetuksessaan mahdollisuuksia käyttää omaa kulttuuri-identiteettiään opetuksen yhteydessä ja oman identiteetin avulla edistää omaa musiikillista toimijuuttaan. Oman kulttuuri-identiteetin kerrottiin edistävän oppilaan musiikillista toimijuutta valinnan ja omaan kulttuuriin perehtymisen kautta.

“Esimerkiksi, minkä tyyppistä musiikkia sun äidin kotimaassa on? Kerro siitä.”

Kulttuuri-identiteetin lisäksi haastatelluista opettajista osa koki, että oppilaille on jakautunut identiteetti kodin ja koulun välissä. Oppilaan kouluidentiteetillä tarkoitettiin oppilaalle koulussa muodostunutta, suomalaisen peruskoulun ja vertaisryhmien muokkaamaa identiteettiä, kun taas koti-identiteetillä opettajat tarkoittivat vanhempien ja sukulaisten sekä kulttuuritaustan muokkaamaa identiteettiä. Kodin ja koulun identiteetti oli osan haastatelluista opettajista mukaan ristiriidassa keskenään, mikä heikensi oppilaiden mahdollisuuksia musiikilliseen toimijuuteen. Eräs opettaja oli havainnut oppilaistaan, että näiden kahden identiteetin välillä liikkuminen on lapsille vaikeaa ja aiheuttaa oppilaiden identiteettien välille konflikteja.

“niillä on ihan selkeesti se suomalainen kouluidentiteetti ja sitte on se koti-identiteetti - siellä puhutaan kotona ja kaveripiirissä sitä tiettyä omaa kieltä, käyttäytytään niiden normien mukaisesti, mut koulussa on sit taas ihan eri juttu - ja tää on kyllä tosi vaikeeta lapsille - ne elää iha niinku kahta eri elämää”

Opettajat kuitenkin kokivat, että on hyvä asia, että musiikinopetuksessa poistutaan monikulttuuristen oppilaiden koti-identiteettien alueelta. Hänen mukaan koulun tehtävänä on tarjota oppilaille sellaisia kokemuksia, joita ei välttämättä kotipiirissä tarjota. Peruskoulun musiikin opetuksessa tarjottiin oppilaille mahdollisuuksia erilaiseen musiikilliseen toimijuuteen, kuin mihin kotona ehkä oli mahdollisuus.

“ja joskus se saattaa olla hyväkin, että täällä tehään semmosta niinku, mitä sä et kotona kuuntelis tai täällä soitetaan semmosta, mitä sä et kotona kuuntelis - mistä ne muuten sitä saa?”

Koti- ja kouluidentiteetin ristiriita saattoi opettajien mukaan aiheuttaa myös ongelmia musiikinopetuksessa. Joidenkin monikulttuuristen oppilaiden koti-identiteetti ja

kouluidentiteetti saattavat törmätä esimerkiksi auktoriteettikäsitusten tai naisen aseman kysymyksissä, jolloin naisopettaja voi olla vaikeuksissa oppitunnilla.

“sitte ku tullaan jostakin erilaiseta taustasta, missä vaikka perheen auktoriteetti ei oo vaikka nainen ja sit tullaan naisopettajan luo, ni sit se vaikuttaa heti siihen opetukseenki - et mun ei tarvii toltta ottaa niin paljon vastaa, mitä mä otan toltta.”

“oon kyl huomannu et varsinkin meil täs yläkoulus - nii on välil vähä sellast painet et ei oikein haluta tuoda itteensä esille”

Koti- ja kouluidentiteetin ristiriitaan lisäksi oppilaan musiikilliseen toimijuuteen vaikuttaa oppilaiden haluttomuus tuoda omaa kulttuuriaan esiin musiikintuntien kontekstissa. Eräs opettaja liitti monikulttuurisen oppilaan haluttomuuden käyttäen omaa musiikkikulttuuriaan oppilaan koti- ja kouluidentiteetin ristiriitaan. Hänen mukaansa varsinkin monikulttuuriset yläkoululaiset kokevat kovaa sosiaalista painetta siitä, että heidän on sopeuduttava muiden joukkoon ja omaksuttava suomalaisen koulujärjestelmän tarjoama kouluidentiteetti. Tämän vuoksi oppilaat eivät juuri halua tuoda omaa kotikulttuuriaan esiin varsinkaan musiikinopetuksessa. Haluttomuus tuoda esiin omaa kulttuuria musiikillisen toimijuuden piirissä voi vaikuttaa musiikilliseen toimijuuteen opettajien mukaan heikentävästi, mutta toisaalta haluttomuus koettiin myös oppilaan tekemäksi tietoiseksi valinnaksi ja näin musiikillista toimijuutta toisella tapaa edistäväksi.

Oppilaan halu tuoda omaa kulttuuriaan esiin vaihteli opettajien välillä. Aineiston mukaan monikulttuuriset oppilaat tuovat myös eri tavoin ilmi omaa kotikulttuuriaan musiikinopetuksessa. Opettaja, jolla suurin osa oppilaista on monikulttuurisia, oli kokenut omassa opetuksessaan, että monikulttuurisuus ei ole oppilaille ongelma eikä sitä koeta tarpeelliseksi piilotella. Tämän oppilaat ovat ennemminkin ylpeitä omasta kulttuuritaustastaan kuin piilottelevat sitä.

“en mää oo kokenu et se on mitenkään häpeän paikka, ennemminkin niinku ylpeyden aihe”

Oppilaiden suhtautuminen oman kulttuuritaustan käyttämiseen musiikin toimijuuden edistäjänä vaihteli opettajien vastauksissa. Yksi opettaja kertoi, että osa oppilaista on ylpeitä omasta taustastaan ja osa taas ei halua korostaa sitä. Opettajien mukaan on opettajan tehtävä kuulostella oppilasta sekä tämän toiveita siitä, otetaanko tämän kulttuuria esiin opetuksessa vai ei. Oppilaan halu tuoda omaa kulttuuri-identiteettiään

opetuksessa esiin voi johtua myös siitä, mistä tämän kulttuuri on peräisin. Eräs opettaja korostaa, että oppilaan kulttuuritaustan mahdolliset traumat ja vaikeat kokemukset voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaan toimijuuteen ja halukkuuteen tuoda omaa kulttuuria osaksi opetusta.

“et ei halua tuoda sitä nii - se riippuu niin paljon siitä mistä on - toiset on ylpeitä siitä, mistä on lähteny ja toiset ei sitä halua korostaa“

“mun mielestä pitää niinku kunnioittaa niitä oppilaita varsinkin, jos ne ei halua, että sitä tuuaan esille - osa tuo - hei mä olen Italiasta, mä tiedän oopperasta - ja osa ei halua tuoda lainkaan taas esille”

“jos tullaan jostain sodan runtelemasta maasta, ni ei sitä välttämättä halua hirveesti korostaa, et mist on tultu ja mimmosi kokemuksii heil voikaan olla taustalla - ni ihan ymmärrettävää et ei niist sit ihan kauheesti puhuta.”

5.2. Monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden huomiointi musiikin opetuksessa

Edellä esitimme, minkälaisia monikulttuurisen oppilaan musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä tutkimuksemme haastateltavat kokevat omassa opetuksessaan. Seuraavaksi käsittelemme toisen tutkimuskysymyksen avulla, miten musiikinopettajat huomioivat monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden omassa työssään. Lähestymme opettajien kokemuksia kolmesta eri näkökulmasta, jotka ovat: opetuksen suunnittelu, opetuksen toteutus sekä opetuksen arviointi.

5.2.1. Opetuksen suunnittelu

Aineiston mukaan monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden huomiointia ei koeta opettajien mukaan tärkeäksi osaksi musiikin opetuksen suunnittelua. Oppitunnit suunnitellaan kokonaisuuksina, joissa ei juurikaan oteta yksittäisten oppilaiden tarpeita huomioon. Oppilaiden musiikillista toimijuutta yleensä ei oppitunnin suunnittelussa oteta paljoa huomioon. Tämä käy ilmi opettajien vastauksista, joissa he puhuvat oppituntien suunnittelusta. Kaikki haastateltavat olivat asian suhteen yksimielisiä, mutta opettajien suunnittelemattomuuden perusteluissa ilmeni

eroavaisuuksia. Opettajien vastauksissa korostuu halu asettaa lapset “samalle viivalle” ja kohdella kaikkia oppilaita samalla tavalla.

“aika vähän otan huomioon sen kummemmin - kumminkin se toive, mitä valmistavien luokkien opettajilta tulee, on se, kun he tulevat musiikin tunneille, he kuulee suomen kieltä - he kokee sitä musiikin opettamista ja opettamista ylipäättäen, mitä Suomessa on”

“no en mä kyl varmaa ota mitenkää erityisesti niit huomioo tai ajattele kauheest, he kuiteski menee tuol massan mukana”

“ku niitä kulttuuritaustoja on niin paljon, ni emmä oikeestaa niitä juurikaan ota huomioon - sillä tavalla, että - jokainen lapsi on ihan samalla viivalla”

“no siis, ihan hulluna en sillai ajattelemalla ajattele, että nyt onkin oppilaita monesta kulttuuritaustasta - mutta tavallaan, kun oppilaat on niin tuttuja, niin se ehkä tulee automaattisesti joittenkin luokkien kohalla”

“ei mun niitä nyt ihan hirveesti tartte huomioida - jos tietää et on sillee haasteita ja näin, ni sitte joo”

Opettajat, jotka tulevat kouluista, joissa monikulttuuristen oppilaiden lukumäärä on pieni, perustelivat kantaansa muun muassa hyvällä oppilaantuntemuksella. Koulun oppilaat ovat niin tuttuja, että heidän kulttuuritaustojaan ei tarvitse opetusta suunniteltaessa erikseen miettiä. Opettajat, joiden monikulttuuristen oppilaiden määrä oli pieni, kokivat oppilaiden kulttuuritaustojen huomioimisen musiikinopetuksen suunnitteluvaiheessa turhaksi. Kuitenkin myös opettajat, jotka tulivat ympäristöstä, joissa on paljon monikulttuurisia oppilaita sekä lukuisia eri kulttuuritaustoja, kokivat monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden huomioimisen musiikin tunnilla melko merkityksettömäksi. Tätä perusteltiin esimerkiksi sillä, että erityisesti valmistavien luokkien tavoitteena on nimenomaan suomalaisen kouluun ja suomalaisen musiikinopetukseen totuttelemine. Myös monikulttuuristen oppilaiden laajaan kulttuurikirjoon vedottiin eikä heitä haluttu lokeroida yhdeksi monikulttuuristen oppilaiden suureksi massaksi. Opettajien vastauksissa jokainen oppilas on samanvertainen väestöryhmään katsomatta. Opettajat vetosivat myös siihen, että kohtelevat kaikkia oppilaita samalla tavalla tasa-arvon nimissä.

“muillaki on vahvuuksia ja muita mitä käyttää hyödyks, ni ajattelen et kohtelen kyl niit monikulttuurisii ihan samal taval kun muita - miks niitä pitäis jotenkin erityisesti huomioida?”

“ei voi oikeestaan sanoa, et mikään väestöryhmä tai muu sais mitään erikoishuomiota tai toisaalta en näe, et niinku olis tarvetta musiikin kohdalla eritellä”

Jos eri kulttuuritaustoista tulevia monikulttuurisia oppilaita on koulussa paljon, opettaja ei pysty huomioimaan opetusta suunnitellessaan kaikkia kulttuuritaustoja sen erityisemmin. Tässä tapauksessa jokaista oppilasta kohdellaan samalla tavalla väestöryhmästä tai kulttuuritaustasta riippumatta. Kun monikulttuurisia oppilaita on koulussa vain vähän, opettaja pystyy huomioimaan heidän musiikillisen toimijuutensa opetusta suunnitellessaan huomattavasti paremmin. Tässä tapauksessa keskiöön nousee opettajan oma oppilaantuntemus.

Monikulttuurisen oppilaan musiikillinen toimijuus otettiin suunnittelussa kuitenkin huomioon. Ainoastaan yksi opettaja ilmoitti, että ei ota katsomuksellisia, kielellisiä tai identiteetti-tekijöitä ollenkaan huomioon. Opetuksen suunnittelussa huomioon otettavat tekijät on esitelty taulukossa 5.

Taulukko 5. Katsomuksellisten, kielellisten ja identiteetti-tekijöiden huomiointi opetuksen suunnittelussa.

Haastateltava	Katsomukselliset tekijät	Kielelliset tekijät	Identiteetti-tekijät
Opettaja 1	Oppilaan osallistumisen huomiointi	Sanaston huomiointi	Oppilaan kulttuuri-identiteetin huomiointi
Opettaja 2	Mahdollisuus valita oma osallistuminen	Oppilaan kielellisen ymmärtämisen varmistaminen	-
Opettaja 3	-	-	-
Opettaja 4	Oppilaan osallistumisen huomiointi	Oppilaan kielellisen ymmärtämisen varmistaminen	Oppilaan musiikkikulttuurin ja kulttuuri-identiteetin huomioiminen
Opettaja 5	-	-	Oppilaan kulttuuri-identiteetin huomiointi

Katsomuksellisista tekijöistä opettajat nostivat esiin oppilaan osallistumisen huomioinnin. Monikulttuurisen oppilaan musiikillinen toimijuus otetaan suunnittelussa huomioon, kun oppilas on estynyt osallistumasta opetukseen ja hänelle on kehitettävä

omaa opetusta. Toimijuuden roolia korostetaan myös tilanteissa, joissa monikulttuurisilla oppilailla on vapaus valita, haluavatko he osallistua opetukseen. Tästä käytetään esimerkkinä muslimioppilaiden osallistumista kristillisen joulujuhlan valmisteluun.

“kun jotkut ei saa osallistua tai ei oo lupaa osallistua, ni sitten he on panostanut sillon siihen heiän omaan kulttuuriin. Esimerkiks, minkä tyyppistä musiikkia sun äidin kotimaassa on? Kerro siitä. Tai sitten he on tehnyt jotakin omaa musiikkia, miten teidän iskä vaikka soittaa jotain lyömäsoitinta tai jotain... Tavallaan niinku tommosissa mä oon just käyttäny”

“esim muslimi ei oo voinu tulla vaik ramadanin aikaa tunneille nii hän on saanu tehdä sit niit koraanin juttuja resitoimalla ja muuta... se oli kaikist kyl tosi mielenkiintoist kuultavaa loppujen lopuks, vaikka se oppilas ei sit käytännös osallistunu siihe meidän opetukseen mut osallistui kuitenkin sillee oman uskonnon rajois...”

Katsomuksellisten tekijöiden lisäksi opettajat ottavat huomioon monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden kannalta tämän identiteettitekijöitä. Identiteettitekijöissä korostuu suunnitteluvaiheessa oppilaan oman kulttuuri-identiteetin hyödyntäminen musiikillisen toimijuuden edistäjänä. Suunnitteluvaiheessa opettaja kiinnittää kulttuuri-identiteettiin huomiota niin, että hän pohtii joko yksin tai oppilaan kanssa, voisiko tämä olla oppitunnilla jotenkin avuksi.

“esimerkiks on joku juttu, mis käsitellään vaik bollywoodia ja sit muistan et hei hitto mul on se oppilas joka on intiast nii saatan pyytää häneltä etukäteen, olisko hänel jotai sanottavaa tai näytettävää tai haluuks hän olla jotenki esil”

Monikulttuurisen oppilaan kielelliset tekijät musiikillisessa toimijuudessa nostetaan esiin suunnittelussa silloin, kun pitää varmistaa oppilaan kielellinen ymmärtäminen tai sanaston sujuvuus. Opettajat ottavat suunnittelusta puhuessaan esiin oppilaan kielelliset tekijät katsomuksellisia ja identiteettitekijöitä harvemmin.

5.2.2 Opetuksen toteutus

Monikulttuurisen oppilaan musiikillinen toimijuus musiikin opetuksen toteutuksessa nousi haastateltujen opettajien puheissa suunnittelua ja arviointia useammin esiin. Jokainen opettaja mainitsi haastattelussaan tekijöitä, jotka liittyvät monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden edistämiseen katsomuksellisiin tai identiteettitekijöihin liittyen. Kolme viidestä haastatellusta nosti myös esiin kielelliset

tekijät oppilaan musiikillisen toimijuuden edistämässä musiikin opetuksen toteuttamisvaiheessa. Katsomuksellisten, kielellisten ja identiteettitekijöiden rooli musiikin opetuksessa on esitelty taulukossa 6.

Taulukko 6. Katsomuksellisten, kielellisten ja identiteettitekijöiden vaikutus musiikillisen toimijuuden toteutumiseen musiikin opetuksessa.

Haastateltava	Katsomukselliset tekijät	Kielelliset tekijät	Identiteetti-tekijät
Opettaja 1	Oppilas ei osallistu tätä loukkaavaan opetukseen	Ymmärrettävän sanaston käyttäminen	Oppilaan mahdollisten eri identiteettien tunnistaminen ja tiedostaminen, oppilaan kulttuuri-identiteetin käyttö opetuksen tukena
Opettaja 2	Oppilaalla oikeus tehdä valinta opetukseen osallistumisesta	Ymmärrettävän sanaston käyttäminen	Oppilaan mahdollisten eri identiteettien tunnistaminen ja tiedostaminen, oppilaan kulttuuri-identiteetin käyttö opetuksen tukena
Opettaja 3	Oppilaalla oikeus tehdä valinta opetukseen osallistumisesta	-	Oppilaan kulttuuri-identiteetin käyttö opetuksen tukena
Opettaja 4	Kaikkien oppilaiden tulee osallistua opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, jos se ei ole loukkaavaa	Oppilaan sijoittaminen luokassa lähelle opettajaa	Oppilaan kulttuuri-identiteetin käyttö opetuksen tukena
Opettaja 5	Oppilaan oman uskonnon käyttäminen oppilaan jäädessä ryhmäopetuksen ulkopuolelle	-	Oppilaan kulttuuri-identiteetin käyttö opetuksen tukena

Musiikillisen toimijuuden tukeminen musiikin opetusta toteutettaessa korostui aineistossa katsomuksellisten ja identiteettitekijöiden osalta. Monikulttuurisen oppilaan musiikillinen toimijuus tulee musiikinopetuksessa esiin katsomuksellisten tekijöiden osalta tilanteissa, joissa oppilas ei voi osallistua toimijuuteen. Haastateltujen opettajien mukaan oppilaalla on mahdollisuus osoittaa musiikillista toimijuutta tilanteissa, joissa oppilas on estynyt osallistumasta musiikinopetukseen katsomuksellisista syistä. Opettajat kuvaavat oppilaiden mahdollisuuksia musiikilliseen toimijuuteen positiivisesti. Näissä

tilanteissa korostetaan myös oppilaan oman katsomuksen ja sen musiikin käyttämistä oppilaan toimijuuden edistäjinä.

“ramadanin aikaa tunneille nii hän on saanu tehdä sit niit koraanin juttuja resitoimalla ja muuta... se oli kaikist kyl tosi mielenkiintoist kuultavaa loppujen lopuks, vaikka se oppilas ei sit käytännös osallistunu siihe meidän opetukseen mut osallistui kuitenkin sillee oman uskonnon rajois”

Haastateltavat kokivat, että oppilaan monikulttuurisuudella itsessään ei ole juurikaan merkitystä oppilaan musiikilliseen toimijuuteen musiikinopetuksessa. Opettajien kokemuksissa oli omakohtaisia kokemuksia monikulttuuristen oppilaiden toimijuudesta musiikinopetuksessa. Haastateltavien kokemukset liittyivät pääosin tilanteisiin, joissa oppilas oli itse tunnistanut jonkun oman kulttuurinsa osa-alueen ja ottanut siinä “asiantuntijan” roolin. Vaihtoehtoisesti kokemukset monikulttuurisen oppilaan toimijuudesta saattoivat liittyä oppilaan haluun esitellä muille oman musiikkikulttuurin osaa.

“Esim just oli yks sellane tyttö just tuolta aasiasta jostain niin sit kun käsiteltiin sitä musiikkia niin hän oli kyl ihan asiantuntijaroolissa”

Kokemus monikulttuurisen oppilaan musiikillisesta toimijuudesta liittyi erään opettajan mukaan oppilaiden tekemiin kappalevalintoihin. Hänen reflektointinsa mukaan oppilaiden toimijuudesta oli seurannut oppilaille musiikkikokemus, joka on oppilaille hedelmällisempi kuin suomalaisen pop-musiikin soittaminen. Hän esittää, että monikulttuurisen oppilaan erilaisesta musiikkikulttuurista tuoma kappale tuo musiikin opetukseen myös uuden ulottuvuuden monipuolisuutensa ja erilaisuutensa myötä.

“on mielettömän hienoo kuulla vaikka tota noitten Mogadishun poikien biisivalintoja tai jostakin jos sä oot tuolta Thaimaasta tai muualta ni, kyl ne on ihan erilaisia juttuja - kyl siinä Robinia ku rupee soittamaan, ni rupee miettimään, et meneeks tää nyt varmasti jakeluun hyvin”

Toisen opettajan kokemus oppilaan aktiivisesta toimijuudesta liittyi oppilaan omaan haluun esitellä oman musiikkikulttuurinsa kielisoitinta koko opetusryhmälle. Soitin oli kaikille ryhmäläisille tuntematon. Opettajan mukaan tästä oppilaan aktiivisesta toimijuudesta muodostui koko ryhmälle ainutlaatuinen kokemus, kun musiikinopetus laajeni perinteisten koulusoitinten ulkopuolelle. Vielä merkityksellisemmän kokemuksesta opettajalle teki oppilaan oma-aloitteisuus.

“yhen oppilaan muistan tuoneen aikanaan soittimen omast kulttuurist, enkä määkään ollu koskaan tämmöst kielisoitint nähny - ni se oli tosi hieno kokemus mulle ja koko luokalle et - näki vähä muutakin ku pianoo ja kitaraa “

“mulle tulee vaik sellanen nyt mielee et jos on vaik sellasta tunnetuu kiinalaista - semmosta kansanlaulua siis niin sit siinä kiinalaistaustainen oppilas sanoi et hei tätä lauletaan sielläkin aina että tää soi aina kaikkialla just tää sama biisi “

Oppilaan musiikillisen toimijuuden ei aineiston perusteella tarvitse olla koko luokkaa aktivoivaa tai suurieleistä. Haastatteluissa tunnistettiin toimijuudeksi oppilaan toimiminen asiantuntijana sekä oppilaan kyky tunnistaa omaan musiikkikulttuuriinsa liittyviä tekijöitä. Tämä koettiin melko huomaamattomana osoituksena oppilaan omasta monikulttuurisesta musiikillisesta toimijuudesta.

“mulle tulee vaik sellanen nyt mielee et jos on vaik sellasta tunnetuu kiinalaista - semmosta kansanlaulua siis niin sit siinä kiinalaistaustainen oppilas sanoi et hei tätä lauletaan sielläkin aina että tää soi aina kaikkialla just tää sama biisi “

Opettajat esittivät aineistossa myös toiveita siitä, millaista monikulttuurisen oppilaan aktiivinen musiikillinen toimijuus voisi heidän mielestään ideaalissa tapauksessa olla. Yhdistävänä tekijänä toivekuvissa oli, että musiikillinen toimijuus ja sen mukanaan tuomat toiminnot olisivat oppilaslähtöisiä. Opettajan antamat mahdollisuudet musiikilliseen toimijuuteen koettiin pieninä ja haastatellut toivoivat enemmän monikulttuuristen oppilaiden oma-aloitteisuutta.

“ehkä toivoisin just sitä oma-aloitteisuutta siitä, että tuotais niitä omia juttuja esiin aktiivisemmin - ei oo kiva aina olla se joka kaivaa väkisin oppilaasta esiin niitä juttui”

“varmaan sit se lähtis niistä itestäs - et ne pääsis ite oikeesti vaikuttamaan siihen et mitä se olis et ei olis sellasta et aikuiset ja opettajat sanois et tehään nyt näin vaan ne vois ite ideoida et miten se niiden oma kulttuuritausta vois näkyä siellä”

Kaiken kaikkiaan aineiston mukaan haastatellut opettajat kokivat, että oppilaan mahdollisuudet aitoon musiikilliseen toimijuuteen musiikintunneilla ovat musiikin tunneilla kuitenkin melko vähäisiä. Vaikka musiikki on taideaineena lukuaineista poikkeavaa, on sen opetus silti haastateltavien mielestä hyvin opettajajohtoista. Juuri opettajajohtoisuudella haastateltavat perustelivat oppilaiden heikkoja mahdollisuuksia aitoon musiikilliseen toimijuuteen.

“myös musiikinopetuksen yleinen tilanne, et semmonen opettajajohtoinen”

“musiikki on tosi niinku, tällä hetkellä ainakin, opettajajohtoinen aine - tosi vähän täällä tehdään siis semmosia asioit, mitä ei olis etukäteen suunniteltu”

5.2.3 Opetuksen arviointi

Ei pelkästään monikulttuuristen, vaan kaikkien oppilaiden musiikillisen toimijuuden arviointi nähtiin aineiston perusteella haastavana tekijänä. Lähes poikkeuksetta haastatellut opettajat ilmoittivat, että eivät huomioi monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta arvioinnissa muita oppilaita enempää. Toimijuutta arvioitaessa korostui opettajien lausunnoissa opettajan oma aktiivisuus luokassa. Oppilaan aktiivinen havainnointi nousi yhdeksi aineiston teemaksi käsitellessä monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta opetuksen arvioinnin kontekstissa. Opettajat nostavat esiin opettajan oppilaantuntemuksen tärkeyden sekä kyvyn lukea oppilasta.

“vaikka se ossaa juttuja, ni silti se ei niinku tee niitä tai se tekee niitä jotenki nii ite siellä. Sit opettajan pitää osata niitä sieltä lukea ja poimia niitä tekijöitä”

“et kyl sielt aika hyvin näkee pianon takaa, et kuka osallistuu ja kuka ei - ja jos päästää jonkun soittamaan soittimia, ni välil ollaan tosi katkeria, et ”miks en mä päässy” - et kyl sen aika hyvin aistii siit, ketkä on semmosia aktiivisia ja haluaa tomii”

Oppilaan musiikillisesta toimijuudesta ja oppilaan toiminnasta puhuttaessa oppilaan havainnointi nousee esiin jokaisessa haastattelussa. Haastateltavien opettajien mukaan opettajan tehtävä musiikin tunnilla on aistia ja tunnistaa oppilaiden erilaisia aktiivisuustasoja, joita hän voi käyttää arviointinsa tukena. Erään opettajan mukaan valitettavan usein oppilaat, varsinkin pojat, eivät osoita musiikillista aktiivisuutta musiikin tunneilla, vaikka kykyä ja taitoa toimintaan olisi. Hänen mukaan kyse on siitä, että pojat eivät kehtaa ottaa aktiivisen toimijan roolia, jolla on luonnollisesti laskeva vaikutus arviointiin ja oppiaineen arvosanaan. Tällaisissa tilanteissa opettajan havainnointikyvyn merkitys nousee.

“valitettavan paljon on tämmösii et olis kyllä lahjoja soittaa tai laulaa enemmänki, mut ei sit jostain syystä haluta et - ehkä se laulaminen tuntuu varsinkin pojille olevan semmonen, et ei oikee kehtaa tai ei haluta ottaa sitä semmosta rooliä, et haluis olla siel nii aktiivisena”

“et kuka on koko ajan soittamas ja laulamas tai keskustelemas tai muuten vaan toimii - tai sit joku voi olla vähän enemmän taka-alalla mut silti osallistuu jotenki, vaikka ehdottaa jotain - kai sekin sit toimijuut on - kai heikko on ainaki mun tunneil sit sellainen joka ei tavallaa osallistu ollenskaa - tai kieltäytyy kaikest tai sit just jotenkin menee siel vaan aaltojen mukana”

Haastateltujen opettajien mukaan katsomuksellisia, kielellisiä ja identiteettitekijöitä musiikillisessa toimijuudessa ei otettu musiikin arvioinnissa juurikaan huomioon. Yksi opettaja nimesi yhden arviointiin vaikuttavan tekijän katsomuksellisista tekijöistä ja identiteettitekijöistä ei nostettu esiin yhtäkään arviointiin vaikuttavaa tekijää. Vain kielellisistä tekijöistä nousi esiin kommentteja neljässä eri haastattelussa. Kaikki haastatellut opettajat puhuivat arvioinnista, mutta hyvin yleisellä tasolla. Katsomuksellisten, kielellisten ja identiteettitekijöiden vaikutus musiikillisen toimijuuden arviointiin musiikin opetuksessa on esitetty taulukossa 7.

Taulukko 7. Katsomuksellisten, kielellisten ja identiteettitekijöiden vaikutus musiikillisen toimijuuden toteutumiseen musiikin arvioinnissa.

Haastateltava	Katsomukselliset tekijät	Kielelliset tekijät	Identiteetti-tekijät
Opettaja 1	Ei oteta huomioon arvioinnissa, poissaolot huomioidaan	Arviointi perustuu havainnointiin ja tarkkailuun	Ei vaikuta arviointiin
Opettaja 2	Ei oteta huomioon arvioinnissa	Arviointi perustuu havainnointiin ja tarkkailuun sekä opettajan tulkintaan, voi perustua myös tekniseen testaamiseen	Ei vaikuta arviointiin
Opettaja 3	-	Arviointi perustuu havainnointiin ja tarkkailuun	-
Opettaja 4	Ei ota huomioon arvioinnissa	Arviointi voi perustua myös tekniseen testaamiseen	-
Opettaja 5	Otaa huomioon oppilaan omaan vakaumukseen liittyvät tuotokset poissaolojen yhteydessä	-	-

Musiikilliseen toimijuuteen vaikuttavien tekijöiden arvioinnissa painotettiin selkeästi eniten kielellisten tekijöiden arviointia. Kielellisissä tekijöissä painotettiin myös edeltävään tapaan oppilaan toiminnan havainnointia ja tarkkailua. Kielellisten tekijöiden arvioinnissa nostettiin esiin myös oppilaan tekninen testaaminen kokeiden muodossa.

“Sit tulee opettajalle tämmösii mukavii kokemuksii, niin ku nytkin pidin laulukokeen, ni siel yks tyttö, joka ei mulle suomee juuri koskaa puhunu... Ni hän kuitenkin laulukokeessa laulo mulle, lauloi toki englanniksi, mut hän ei juuri tunneilla laulanut, mut laulukokeessa rohkastu mulle laulamaan yksin ja laulokin tosi kauniisti...”

“nii sellasesta innostuksesta joo ja elekielestä ja kaikesta tällästä huomaa - ja sit siitä miten haluaako jäädä jotain harjoittelemaan ja kylhän sen sit huomaa niinku jos testataan ja pidetään kokeita niin kylhän sen sit sellasesta huomaa - toki sit siihen voi vaikuttaa siihen testaamiseen niinkun se keppi ja porkkana et se vaikuttaa sitte arviointiin”

Aineistosta käy myös ilmi, että opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaan mahdollisia sopeutumisvaikeuksia ja kielellisiä haasteita ei yhdistetä “tyhmyyteen” .

“ettei me opettajat lähdetä siihen, mitä oppilaat monesti mieltää sen, et - jos joku ei osaa suomee, et hän on tyhmä - et semmost virhettä me ei saada tehdä - siel on sit takana monenlaista kokemustaustaa ja viisautta takana, vaikei suomeks osaistaa asioita selittää”

Katsomuksellisista tekijöistä aineistossa kuvataan opettajien kokemusta monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden arvioinnista myös tilanteissa, jolloin oppilas ei voi osallistua muun ryhmän mukana toimintaan. Metodit ovat samanlaisia, joita opettaja käyttää luokassa muutenkin. Vaikka katsomukselliset tekijät mainitaan arvioinnin yhteydessä kahdessa haastattelussa, niitä ei koeta arvioinnin kannalta merkityksellisiksi.

Monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden arvioinnin vaikeuteen vaikuttaa aineiston mukaan myös oppilaiden arkuus. Haastateltujen opettajien kokemuksen mukaan varsinkin valmistavasta opetuksesta tulevat oppilaat ovat aluksi arkoja ja vetäytyviä, mikä vaikeuttaa oppilaan musiikillisen toimijuuden arviointia. Opettajat ymmärtävät oppilaiden halua ottaa luokassa tarkkailijan rooli, mutta toisaalta kokevat sen nimenomaan toimijuuden tarkastelussa ja toimijuuden arvioinnissa hankaloittavaksi tekijäksi.

”Mut ehkä he on semmosia... Vaikka osaisivatkin ja olis tota kiinnostusta, niin vähän arkoja ovat aluks aina... Harvemmin siel ensimmäisellä kerralla valmistavan luokan oppilas ekal tai tokal tunnilla hyppää rumpuihin ja rupee soittamaan... Et vähän se on semmosta, ihan ymmärrettävää, et vähän kattellaa ja totutellaa ensin... Niin se toisaalt kuuluukin olla et”

6. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä musiikinopettajat kokevat ja havaitsevat monikulttuurisessa musiikinopetuksessa. Lisäksi tutkimus käsitteli sitä, miten musiikinopettajat omassa työssään ottavat huomioon monikulttuuristen oppilaiden musiikillisen toimijuuden opetuksen suunnittelun, toteutuksen sekä arvioinnin näkökulmista.

6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tulokset heijastelevat vahvasti aiempaa tutkimusta. (Karlsen, Green ym.) Aiemmissä tutkimuksissa opettajat kokivat, että monikulttuurisen oppilaan musiikillinen toimijuus on tärkeää oppilaan oppimistulosten ja kouluviihtyvyyden kannalta, mutta mahdollisuuksia aitoon musiikilliseen toimijuuteen opettajajohtoisessa oppiaineessa nähtiin melko vähän. Myös tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajat pitävät monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta tärkeänä osana oppimista, mutta eivät kiinnitä siihen juurikaan huomiota. Monikulttuurisia oppilaita ei oteta huomioon opetusta suunniteltaessa muita oppilaita enempää, mutta heidän kielelliset ja uskonnon asettamat rajoitteet opetuksessa tiedostetaan. Opetustilanteessa monikulttuuristen oppilaiden oman kulttuurin esille tuominen nähtiin opetusta rikastuttavana ja monipuolistavana tekijänä. Oppilaan monikulttuurisuus otettiin huomioon tapauksissa, joissa oppilas ei voinut osallistua opetukseen tai tapauksissa, joissa hänen monikulttuurisuutensa liittyi oppitunnilla käsiteltävään aiheeseen. Aineistosta voidaan päätellä, että opettajat kokevat monikulttuurisuuden rikkaudeksi ja opetusta monipuolistavaksi voimavaraksi, mutta samalla myös haasteellisena ja rajoittavana tekijänä musiikinopetuksessa.

Monikulttuurisen oppilaan koti- ja kouluidentiteettien välinen ristiriita on Karlsenin (2011) tutkimuksen mukaan yksi monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta heikentävä tekijä. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat olivat havainneet monikulttuurisen oppilaan koti-identiteetin sekä koulun tuoman identiteetin olevan toistensa kanssa ristiriidassa.

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisen oppilaan uskontoryhmä nähtiin yhtenä musiikillista toimijuutta rajoittavana tekijänä. Oppilaan uskuntoon liittyvät asiat ilmenivät musiikinopetuksessa aineiston mukaan lähinnä kristillisten kirkkopyhiin, kuten joulun ja pääsiäisen aikaan, jolloin kouluissa lauletaan hengellisiä virsiä ja käydään kirkkokäynneillä. Aineistossa korostui kristinuskoon kuulumattomien oppilaiden oma mahdollisuus valita, osallistuvatko he kristinuskoon liittyvään musiikinopetukseen vai eivät.

Myös monikulttuuristen oppilaiden kielitaidon puute nähtiin aineiston mukaan yhtenä oppilaan musiikillista toimijuutta rajoittavana tekijänä. Vaikka monikulttuurisen oppilaan kielelliset vaikeudet koettiin opetuksen haasteena, ovat tämän tutkimuksen tulokset samankaltaisia kuin Juvosen (2009) tulokset kielellisistä vaikeuksista taito- ja taideaineissa. Juvosen (2009) mukaan monikulttuurisia oppilaita opettaessa turvaudutaan usein taideaineiden puoleen. Taideaineissa oppilas voi saada pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia, vaikka kielitaito olisikin puutteellinen. Taideaineissa saadut positiiviset kokemukset vahvistavat oppilaan minäkäsitystä sekä identiteettiä. (Juvonen 2009.) Myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat musiikin oppiaineena, jossa monikulttuuriset oppilaat voivat pärjätä hyvin kielellisistä vaikeuksista huolimatta. Eräs opettaja jopa kuvasi haastattelussaan musiikkia “kansainväliseksi kieleksi, joka toimii kaikille”.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat kokevat arkityössään oppilaiden kahden eri identiteetin ristiriidan. Opettajat nimesivät koti- ja kouluidentiteetit, joiden ristiriidat näkyvät myös musiikinopetuksen arjessa vaikuttaen oppilaiden musiikilliseen toimijuuteen. Opettajat kokivat oppilaiden eri identiteetit hyväksi asiaksi siinä mielessä, että oppilaat poistuvat koulussa koti-identiteetin alueelta ja oppivat koulussa asioita, joita he eivät kotona oppisi. Toisaalta kahden eri identiteetin ristiriita nähtiin yhtenä monikulttuurisen musiikinopetuksen haasteena sekä monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta rajoittavana tekijänä. Esimerkiksi opettajaan kohdistuvat auktoriteetikysymykset sekä oppilaan oman kulttuurin esille tuominen nousivat esiin näissä keskusteluissa.

Tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä selkeitä yhteyksiä Juvosen (2009) tutkimukseen liittyen monikulttuurisen oppilaan oman kotikulttuurin esilletuontiin. Juvonen (2009) pitää monikulttuuristen musiikin tuntien ihanteena sellaista tilannetta, jossa kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat pääsevät esittelemään muulle luokalle oman kotikulttuurinsa musiikkia. Myös tämän tutkimuksen haastateltavilla oli kokemuksia tilanteista, joissa monikulttuuriset oppilaat olivat tuoneet oppitunneille oman kotikulttuurinsa musiikkia tai soittimia omasta kotikulttuuristaan. Opettajien mukaan monikulttuuriset oppilaat pääsevät harjoittamaan tämänkaltaisissa tilanteissa omaa musiikillista toimijuutta oman kotikulttuurinsa puitteissa sekä samalla rikastuttavat näin koko musiikin oppituntia tehden siitä ainutlaatuisen kokemuksen.

Tutkimuksen tulokset tukivat myös Greenin (1999) Lontoossa tekemää monikulttuuristen lasten kuuntelutottumuksia käsittelevää tutkimusta. Greenin (1999) tutkimuksen mukaan monikulttuuriset oppilaat eivät halunneet tuoda oman kotikulttuurinsa musiikkia esiin sosiaalisessa ympäristössä. (Green 1999.) Myös tämän tutkimuksen aineistosta tuli selvästi ilmi se, että jotkut monikulttuuriset oppilaat eivät halua tuoda omaa kotikulttuuriaan koulussa esille. Jaakon mukaan monikulttuurisen oppilaan halukkuus tuoda omaa kotikulttuuriaan koulussa esille riippuu siitä, mistä oppilas on lähtöisin. Jos oppilas tulee esimerkiksi sodan runtelemaasta maasta, ei sitä tai siellä koettuja asioita haluta ymmärrettävästi korostaa.

Aiemmasta tutkimuksesta poiketen opettajat eivät kokeneet monikulttuuristen oppilaiden huomioimista tärkeänä musiikin opetuksen suunnitteluvaiheessa. Oppilaan monikulttuurisella taustalla ei myöskään nähty olevan suurta merkitystä oppilaan musiikilliseen toimijuuteen musiikin tunneilla. Tutkimuksen tulosten mukaan musiikki oppiaineena näyttäytyy samanlaisena kaikille kulttuuritaustaan katsomatta, eikä oppilaiden monikulttuurisuutta tarvitse uskonnollisten ja kielellisten seikkojen lisäksi musiikin tunneilla erikseen huomioida.

Tutkimuksen haasteeksi osoittautui se, että haastateltavien käsitykset toimijuuden käsitteestä olivat erilaiset. Osalla haastateltavista oli selkeä käsitys toimijuuden käsitteestä sekä sen eri ulottuvuuksista, kun osa haastateltavista ei tutkijoiden avustamiseenkaan jälkeen oivaltaneet termin merkitystä. Aineistosta ilmeni, että toimijuuden käsite oli osalle haastateltaville ongelmallinen. Käsitteen merkitystä ei

välttämättä ymmärretty täysin tai sen ilmenemistä ei osattu hahmottaa omassa opetuksessa. Haastateltavien erilaiset käsitykset toimijuudesta osoittautuivat tutkimuksen haasteeksi, mutta saimme kuitenkin kattavan otoksen erilaisia lähestymistapoja toimijuuden käsitteeseen sekä siihen, miten haastateltavat itse kokevat tukevansa monikulttuuristen oppilaiden toimijuutta musiikin tunneilla.

Uuden opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksen keskiössä on oppilas aktiivisena toimijana. (Opetushallitus 2014.) Osa tämän tutkimuksemme haastattelukysymyksistä pohjautuivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) toimijuuden, monikulttuurisuuden sekä musiikinopetuksen näkökulmasta. Uusi opetussuunnitelma koettiin aineiston mukaan pääosin monikulttuurisen oppilaan musiikillista toimijuutta tukevaksi asiakirjaksi, mutta käytännön opetuksessa sitä ei juuri huomioitu. Opettajien haastatteluissa oli havaittavissa erilaisia tapoja, miten he suhtautuvat opetussuunnitelmaan oppilaiden musiikillisen toimijuuden ohjaajana. Joidenkin haastateltavien mukaan uusi opetussuunnitelma tukee lähtökohtaisesti oppilaan musiikillista toimijuutta, koska se on rakennettu oppilaslähtöisen oppimiskäsityksen pohjalle. Toiset olivat puolestaan sitä mieltä, että opetussuunnitelman perusteiden tehtävä ei ole ohjata oppilaiden musiikillista toimijuutta, vaan kyse on pikemminkin opettajan omasta ammattitaidosta ja sen hyödyntämisestä sekä opettajan omasta aktiivisuudesta.

6.2 Tutkimustulosten merkitys monikulttuuriselle musiikinopetukselle

Tutkimustuloksista voidaan tulkita, että vaikka suomalaisen peruskoulun tulisi olla opetussuunnitelman perusteiden ja lain pohjalta vakauksetonta, vaikuttaa kristillinen perinne yhä edelleen musiikinopetukseen. Suomalaisen kansakoulun alkutaipaleella musiikin oppiaineen nimi kulki vielä nimellä “laulunopetus” ja sen yhtenä tavoitteena oli “oppilaan uskonnollisen tunteen herättäminen”. (Kosonen 2014.) Nykyään perusopetuksessa tapahtuvan opetuksen tulee kuitenkin olla sekä poliittisesti että uskonnollisesti täysin tunnustuksetonta. (POPS 2014.) Tiettyyn uskontoryhmään kuuluminen ei saisi nykyisen perusopetuksen arvopohjan mukaan rajoittaa oppilaan toimijuutta missään oppiaineessa. Koulun ja musiikinopetuksen kentällä uskontokysymykset ovat nousseet viime aikoina julkiseen keskusteluun muun muassa suvivorsikeskustelun myötä. Tekeekö suvivorren laulaminen koulun

kevätjuhlatilaisuudesta kristillisen tapahtuman? Uskonnon merkitys musiikinopetuksessa sekä perusopetuksessa yleensä on aiheena varsin ajankohtainen ja siitä voisi tehdä omaa erillistä tutkimusta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella musiikinopetuksen arvopohjaa olisi syytä tarkastella ja opetusta kehittää siihen suuntaan, että se ei ole yhtäkään oppilasta loukkaavaa. Jos valloilla olevan koulukulttuurin- ja perinteen nojalla tällaiseen muutokseen ei pystytä, esittivät tähän tutkimukseen haastatellut opettajat esimerkkejä siitä, miten monikulttuurisen oppilaan toimijuutta on mahdollista tukea sellaisissa tilanteissa, kun tämä ei opetukseen pysty osallistumaan.

Tutkimuksen tulokset ovat merkityksellisiä peruskoulun musiikinopetukselle, sillä monikulttuuristen oppilaiden määrä on peruskoulussa jatkuvassa kasvussa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että oppilaan toimijuuden tukemisella on merkittävä rooli tämän kouluviihtyvyyden sekä kiinnittymisen kannalta (Karlsen 2011; Rajala 2016; Kumpulainen ym. 2010) Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat musiikin monikulttuurisille oppilaille hyödyllisenä aineena, sillä sen välityksellä pystyttiin luomaan kontakti oppilaisiin, joiden kanssa ei ollut yhteistä kieltä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella monikulttuurisen oppilaan toimijuuden huomioimisen lisääminen musiikinopetuksessa voi olla tämän oppimistuloksia ja kouluviihtyvyyttä parantava tekijä.

Monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden tukemisella voidaan edesauttaa oppilaan kiinnittymistä kouluun ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Musiikki on opettajien kokemana hyvä oppiaine oppilaan tuntemuksen kasvattamiseen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kuitenkin osa opettajista koki, että nykyinen opettajankoulutus ei tarjoa tarpeeksi keinoja monikulttuurisen oppilaan toimijuuden tukemiseen.

Ehkä musiikinopettajien koulutuksen muokkaaminen ja toimijuustietoisuuden lisääminen voi olla ratkaisuna siihen, että monikulttuurisen oppilaan musiikillisen toimijuuden huomiointi tulisi osaksi opettajien työtä. Toisaalta tämän tutkimuksen perusteella voisi olla olennaista selvittää yksinomaan opettajien käsityksiä musiikillisesta toimijuudesta sekä sen tärkeydestä musiikin opetukselle, sillä tämän tutkimuksen tulosten perusteella sitä ei pidetä kovin merkittävänä osana opetusta. Tämän tutkimuksen haastateltavat uskoivat toimijuuden heikon roolin johtuvan osin myös koulukulttuurista.

Tutkimustulosten varjossa myös musiikin opetuskulttuuri kaipaa muutosta opettajajohtoisuudesta oppilaan musiikillista toimijuutta tukevaan opetuskulttuuriin. Vaikka tämän tutkimuksen haastateltavat olivat sitä mieltä, että toimijuuden tukeminen on hankalaa oppiaineen opettajajohtoisen luonteen vuoksi, toivoivat he silti tilaa ja resursseja antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia aitoon musiikilliseen toimijuuteen. Ehkä tämä on myös yksi tulevaisuuden musiikinopetuksen kehityshaasteista.

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tutkimuseettiset seikat

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin koko tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkimuksen toteuttajina arvioimme sekä kyseenalaistimme sekä omia että tutkijaparimme ratkaisuja jatkuvasti. Olemme pyrkineet kuvaamaan aineistonkeruumenetelmät, haastattelutilanteet sekä analyysin etenemisen mahdollisimman tarkasti. Olemme pyrkineet mahdollisimman objektiiviseen aineiston tulkintaan sekä irrottamaan omat käsityksemme tutkittavasta aihepiiristä tulkintoja tehdessämme. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimuksemme fenomenografisen luonteen mukaan pyrimme kuvaamaan tutkimuksemme vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta se olisi siirrettävissä, toistettavissa ja lukijalla olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tutkijan ennakkoletukset ohjaavat tutkijan tekemää työtä, joten olemme pyrkineet aktiivisesti olemaan tietoisia omista ennakkoletuksistamme ja niiden vaikutuksesta koko prosessin ajan. (Ahonen 1994). Tutkijoina pyrimme siihen, että emme tulkinneet haastateltavia ja aineistoa omista näkemyksistämme käsin. Tutkimuksen täydestä neutraaliudesta ei voida kuitenkaan olla varmoja, sillä omista ennakkokäsityksistä on mahdotonta irrottautua kokonaan. Tutkimuksen siirrettävyyteen ja toistettavuuteen vaikuttaa tutkimushaastattelun puolistrukturointi. Toinen tutkija pystyy käyttämään tutkimuksessa tämän tutkimuksen kysymyksiä, mutta omilla tarkentavilla kysymyksillään ohjaamaan tutkimuksen suuntaa.

Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen yksi perusteista on tutkijoiden riittävä ajankäyttö. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Pyrimme tutkimuksemme

aikana etenemään aikataulussa mutta kiirehtimättä, jotta saimme aineistosta kaiken tarpeellisen irti. Toisen tutkijaparin tulkitsemana aineistosta olisi voinut tulla täysin erilaisia tulkintoja. Pyrimme tuloksia raportoidessamme tuomaan esiin mahdollisimman paljon autenttisia lainauksia aineistosta, jotta tulosten perustelevuus olisi mahdollisimman läpinäkyvää. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa vertasimme tutkimustuloksia aikaisempaan julkaistuun tutkimukseen (Niikko 2003.) Tutkimusta tehdessä tutustuimme laajasti aiheesta tehtyyn kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Toimimme tutkimuksen ajan tutkijatriangulaation periaatteella koko tutkimuksen ajan. Päädyimme tutkimuksessa tutkijatriangulaation käyttöön, jotta pystyisimme ylittämään omat ennakkoluulomme, sillä triangulaatiota käyttäessä emme voi sitoutua vain yhteen näkökulmaan (Tuomi & Sarasjärvi 2018). Tämän kyseisen triangulaation haitaksi saattoi kuitenkin koitua tutkijoiden yhteinen koulutustausta ja samankaltaiset kokemukset, jotka saattoivat aiheuttaa ajoittaista kritiikkittömyyttä. Omat kokemuksemme ovat saattaneet myös tahtomattamme vaikuttaa aineiston tulkintojen tekemiseen. Tutkimme musiikinopettajien omakohtaisia kokemuksia ja näin ollen myös omat kokemuksemme ovat saattaneet vaikuttaa tulkintoihin. (Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoidun haastattelun avulla. Valmiit kysymykset vähensivät mahdollisuutta perehtyä haastateltavan kokemuksiin syvästi, vaikka valmiiden kysymysten lomassa esitimme haastateltaville haastattelusta heränneitä kysymyksiä. Haastatteluaineistosta tuli kuitenkin laaja ja se mahdollisti syvälistenkin tulkintojen tekemisen. Tutkimuksen otos muodostui täysin eri taustaisista opettajista, joilla oli kaikilla omissa töissään tutkimuksen kannalta erilainen tilanne. Tämän vaikutusta heidän antamiinsa haastatteluihin on mahdotonta arvioida. Haastattelun yhtenä heikkoutena voidaan pitää tutkijan mahdollista vaikutusta haastattelun tulokseen. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti emme pyrkineet objektiiviseen tietoon, vaan haimme useiden eri näkökulmien kautta tehtäviä tulkintoja. Vaikka loimme haastattelutilanteesta luottamuksellisen ja ilmapiiri oli haastatteluissa rento, on oma kokemattomuutemme tutkimushaastattelijoina saattanut vaikuttaa haastatteluiden kulkuun. Aineistosta tehtyjen tulkintojen runsaus on saattanut mahdollistaa sen, että tekemämme tulkinnat eivät aina vastaa todellisuutta. (Eskola & Suoranta 1998; Valli 2001.)

Tämän tutkimuksen eettisyyttä arvioimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) laatimien eettisten periaatteiden pohjalta. Näitä periaatteita tutkijoiden tulisi käyttää kaikessa ihmistieteitä koskevassa tutkimuksessa. Eettiset periaatteet on jaettu kolmeen osa-alueeseen seuraavasti: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan. (Kuula 2011.)

Tutkittavan itsemääräämisoikeuden piiriin kuuluvat tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä riittävä informointi kyseessä olevasta tutkimuksesta. (Kuula 2011.) Tässä tutkimuksessa sähköiseen haastattelupyyntöömme (Liite 1) vastasi viisi musiikinopettajaa. Tutkimukseen osallistuminen oli opettajille täysin vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat itse päättää haastattelun ajankohdan sekä paikan. Lähettämässämme haastattelupyynnössä (Liite 1) kerroimme perusteellisesti, mitä aihetta tutkimuksemme käsittelee ja kuinka kauan haastattelut keskimäärin kestävät.

Tutkimuksissa käsiteltävät aiheet saattavat joskus olla arkaluontoisia ja tutkittaville henkisiä haittoja aiheuttavia. Koska ihmiset kokevat eri asioita eri tavoin, voivat samat haastattelukysymykset herättää haastateltavissa, erilaisia reaktioita. (Kuula 2011.) Tässä tutkimuksessa pyrimme tutkittavien vahingoittamisen välttämiseen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Monikulttuuristen oppilaiden musiikillinen toimijuus ei ollut yhdellekään haastateltavalle arkaluontoinen aihe, joten haastateltavien oli helppo keskustella tutkimusaiheesta. Kaikki vuorovaikutuksellinen kanssakäyminen haastateltavien kanssa käytiin kohteliaasti sekä kunnioittavasti.

Yksityisyyden suoja on yksi Suomen perustuslailla suojattu oikeus sekä myös tutkimuseettisesti hyvin tärkeä periaate. (Kuula 2011.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien yksityisyydestä huolehdittiin anonymiteetin avulla. Lähettämässämme haastattelupyynnössä (Liite 1) kerroimme tutkittaville, että tutkimuksesta saatu aineisto käsitellään anonymisti sekä säilytetään huolellisesti, ennen kuin se tutkimuksen päätyttyä hävitetään. Haastattelutilanteiden alkaessa annoimme haastateltaville myös haastattelun saatekirjeen (Liite 3), jossa kerroimme, että käsittelemme saadun aineiston luottamuksellisesti, eikä haastatteluun osallistuvan henkilöllisyys tule esiin tutkimuksessa.

6.4 Monikulttuurisen musiikinopetuksen ja tutkimuksen kehittäminen

Tässä tutkimuksessa käsiteltiin yksittäisten opettajien kokemuksia siitä, minkälaisia musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä he havaitsevat monikulttuurisessa musiikinopetuksessa. Koska toimijuus on tutkimuskohteena melko tuore, voisi tätä tutkimusta kehittää monella eri tapaa. Yksi vaihtoehto jatkotutkimukselle olisi selvittää oppilaan toimijuutta nimenomaan musiikissa pelkästään, jättämällä monikulttuurisuusaspektin tarkkailusta kokonaan pois. Toinen näkökulma jatkotutkimukselle voisi olla monikulttuurisen oppilaan toimijuuden tukeminen ilman musiikinopetuksen kontekstia. Molemmissa tapauksissa saataisiin varmasti hyvää tutkimusdataa, joka auttaisi toimijuustutkimuksen kenttää.

Tutkimustulosten perusteella olisi mielenkiintoista tietää enemmän monikulttuurisen oppilaan identiteetin vaikutuksesta oppilaan toimijuuteen. Tämän tutkimuksen aineistosta voitiin tulkita, että musiikinopettajat kokivat oppilaan koti- ja kouluidentiteetin yhteentörmäyksen oppilaan toimijuutta heikentävänä tekijänä, joten tästä voisi tehdä tutkimusta lisää. Myös muihin oppilaan toimijuutta rajoittaviin tekijöihin (tässä tutkimuksessa kieli ja uskonto) olisi mielenkiintoista perehtyä kattavammin. Tämän toimijuuden rajoittamista koskevan tutkimuksen voisi laajentaa koskemaan jokaista oppilasta kulttuuritaustaan katsomatta.

LÄHTEET

Ahonen, S. (1994). *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja (s.114-160). Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.)*. Tampere: Vastapaino.

Edwards, A. (2017). *Shaping Agency through Theorizing and Practising Teaching in Teacher Education*. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu. The SAGE Handbook of Research on Teacher Education.

Engeström, Y. (2005a). *Knotworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields*. Teoksessa M. M. Beyerlein, S. T. Beyerlein, & F. A. Kennedy (toim.), Collaborative capital: Creating intangible value (s. 307–336). Amsterdam: Elsevier

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gergely, G. (2002). *The Development of Understanding Self and Agency*. Teoksessa Goswami, U., Meltzoff, A. N., Gergely, G., Baillargeon, R., Quinn, P. C., Waxman, S. R. & Sternberg, R. J. (2002). *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Malden (Mass.): Blackwell.

Green, L. (1999). *Research in the sociology of music education: Some introductory concepts*. Music Education Research 1, no. 2: 159-69.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate.

Greeno, J. G. (2006). *Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: progressive themes for understanding transfer*. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 537— 547.

Gresalfi, M. & Martin, T. & Hand, V. & Greeno, J. (2008). *Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms*. *Educational studies in Mathematics*, 70. 49—70.

Hakkarainen, K., Lonka K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen - Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä*. WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H.. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p. 22. painos.). Helsinki: Tammi.

Holland, D. C., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Huttunen, L., Löytty, H. & Rastas, A. (2005). *Suomalainen monikulttuurisuus Paikallisia ja ylirajaisia suhteita*. Teoksessa L. Huttunen, H. Löytty, A. Rastas (toim.) (2005) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 2, 162–173.

Jeffrey, B. & Walford, G. (2004). *Identity, agency and social institutions in educational ethnography*. Amsterdam ; Oxford: Elsevier JAI.

Jokisalo, J. & Simola R. (toim.) (2009). *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. Joensuun yliopisto.

Juntunen, M. (2015). *Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta*. *The Finnish Journal of Music Education* 2015 Vol. 18 s.56-76.

Juvonen, A. (2009). *Musiikki ja monikulttuurisuus*. Teoksessa: Jokisalo J & Simola R. (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. Joensuun yliopisto.

Kalahti, M., Mäkelä, M-L. & Varjo, J. (2017). *Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuuskasvatus opetussuunnitelmien perusteissa 1990–2010 - luvuilla*. *Kasvatus & Aika*. 11 (4), 22–38.

Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Juvenes Print, Jyväskylä.

Karlsen, S. & Westerlund, H. (2010). *Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education*. *British Journal of Music Education* 27 (3), 225-239.

Karlsen, S. (2011). *Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience*. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121.

Karlsen, S. (2012). *Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy*. *Music Education Research*, 14:2, 131-148

Karlsen, S. (2014). *Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency*. *International Journal of Music Education*, 32(4), 422–436.

Korsgaard, C. M. (2009). *Self-constitution: Agency, identity, and integrity*. Oxford: Oxford University Press.

Kosonen, E. (2014). *Laulukirjat koulun arvokasvatuksen ytimessä*. Teoksessa: Oppikirjat oman aikansa ilmentyminä: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja. S. 33-65. Suomen kouluhistoriallinen seura.

Kumpulainen, K., Krokfos L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat - Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsingin Yliopisto.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Lipponen, L & Kumpulainen, K. (2010). *Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa*. Teoksessa Kallioniemi, A. (2010). Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. [Turku] : [Jyväskylä]: Suomen kasvatustieteellinen seura: Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.

Maclellan, E. (2017). *Shaping Agency through Theorizing and Practising Teaching in Teacher Education*. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu. The SAGE Handbook of Research on Teacher Education.

Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä: Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. Jyväskylän yliopisto.

Martikainen, T. Pitkänen, P. Sintonen T. (2006). *Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt*. Teoksessa: Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. toim. Tuomas Martikainen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Männistö P., Fornaciari A. & Tervasmäki, T. (2017). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu*. Teoksessa Auli Toom, Matti Rautiainen & Juhani

Tähtinen (toim.). 2017. Toiveet ja todellisuus - kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. 2017. Suomen kasvatustieteellinen seura

Nieto, S & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Pearson. OECD 2012. Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrant Students. Paris: OECD. [<http://www.oecd.org/edu/Untapped%20Skills.pdf>].

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

O'Brien O'Keeffe, K. (2019). *Stealing Obedience: Narratives of Agency and Identity in Later Anglo-Saxon England*. Toronto: University of Toronto Press.

Opetushallitus (2019). *Vieraskieliset oppilaat peruskoulussa 2005-2010 -tilasto*. Haettu 25.1.2019. Osoitteesta: https://www.oph.fi/download/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskoulussa_2005-2010.pdf

Peltonen, M. (2016). *Op-pi-laakou-luo-pe-tuk-sen uu-dis-ta-mi-sen läh-tö-koh-dak-si*. Helsingin Yliopisto. Haettu 3.3.2019. osoitteesta: <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/oppilaat-kouluopetuksen-uudistamisen-lahtokohdaksi>

Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [Helsinki]: Opetushallitus.

Rainio, A. P. (2008). *From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity*. *Mind, Culture and Activity*, 15(2), 115–140.

Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Regelski, T. (2008). *Music education for a changing society*. *Diskussion Musikpädagogik*, 38, 34–42.

Routarinne, S. (2004). *Improvisoi!* Tampere: Tammer-Paino Oy.

Sæther, E. (2008). *When minorities are the majority. Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden*. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 25–42.

Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Talib, M-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 207. Helsinki.

Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

Tarr, B. (2017). *Social Bonding Through Dance and 'Musiking'* Teoksessa Enfield, N. J. t. & Kockelman, P. (2017). *Distributed agency*. New York, NY: Oxford University Press.

Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valli, R. (2001). *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (s.100–112). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vandenbroeck M. & Bouverne-De Bie M. (2016). *Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö*. Teoksessa Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) (2016) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

(Tämä haastattelupyyntö on välitetty sähköpostitse mahdollisille haastateltaville)

Hei!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita ja kirjoitamme pro gradu -tutkimustamme monikulttuuristen oppilaiden toimijuudesta musiikin opetuksessa ja etsimme alustavasti tutkimukseemme haastateltavia. Tutkimus koostuu opettajien haastatteluista, joista saatavaa tietoa käsittelemme tutkimuksessamme anonymisti. Tutkimusmateriaalit säilytetään hyvien tutkimuseettisten tapojen mukaan ja tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä. Tutkimuksemme ohjaa Jukka Husu.

Lähestyimme sinua, sillä sinulla ehkä olisi opetettavana luokkia, joista löytyisi monikulttuurisia oppilaita. Olisiko sinulla mahdollisuutta osallistua tutkimukseen? Teemme haastattelut sinun aikataulusi mukaan ja tulemme vaikka koululenne tekemään haastattelun. Haastattelun arvioitu kesto on 15-30 min.

Olisi mahtavaa, jos ehtisit osallistua! Vastaamme mielellämme myös kaikkiin kysymyksiin, joita tästä voisi herätä.

Terveisin

Nelli Mäkelä ja Oskari Nieminen
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö

Liite 2. Haastattelukysymykset

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Karlsen (2012)

Oppilaan tausta ja kokemukset pitää ottaa huomioon musiikin opetusta suunniteltaessa	<ul style="list-style-type: none">- Kun teet tunneille ja opetukseen yleensä suunnitelmia, miten huomioit oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat- Pitääkö oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat mielestäsi huomioida opetuksessa? Miksi?- Eroavatko monikulttuuriset oppilaat ns. kantasuomalaisten oppilaiden joukosta musiikin tunnilla? Miten?
Monikulttuurisilla oppilailla ei välttämättä ole kokemusta omasta musiikkikulttuurista tai halua tuoda sitä esille	<ul style="list-style-type: none">- Sun tunneilla miten pyrit huomioimaan sen, että oppilaat saa tuoda omaa kulttuuriaan esille?- Tuovatko oppilaat omaa kulttuuriaan esille oppitunneilla? Miten?- Miten toivoisit, että oppilaat toisivat omaa kulttuuriaan esiin oppitunneilla?
Oppilaiden kannalta on tärkeää, että heitä ei kohdella kuitenkaan erilaisina	<ul style="list-style-type: none">- Oletko törmännyt urallasi tilanteeseen, jossa oppilasta olisi tarvinnut kohdella erilailla monikulttuurisuuden vuoksi? Kerro siitä.
Monikulttuuristen oppilaiden kulttuurinen identiteetti törmää usein koulun rakentamaan identiteettiin ja se on oppilaalle vaikeaa.	<ul style="list-style-type: none">- Koetko, että nykyinen koulujärjestelmä ja OPS tukee erilaisten kulttuuri-identiteettien toimijuutta opetuksen puitteissa?

POPS (2014)

Oppilas on aktiivinen toimija	<ul style="list-style-type: none"> - Millaista toimijuutta musiikintunneilla voi mielestäsi olla? - Miten musiikin tunnilla mielestäsi erottaa, onko oppilas aktiivinen toimija vai ei? <i>(Tästä voi analysoidaan, miten opettajat käsittää aktiivisen toimijuuden ja sen miten se näkyy tunneilla)</i> - Miten aktiivinen toimijuus musiikin tunneilla eroaa ns. aktiiviseen toimijuuteen lukuaineiden tunneilla
Oppiaineen tehtävä on luoda mahdollisuuksia monipuoliseen musiikilliseen toimintaan	<ul style="list-style-type: none"> - POPSissa sanotaan, että Millä keinoilla omassa opetuksessasi pyrit luomaan näitä mahdollisuuksia? - Millaista sinun mielestäsi on monipuolinen monikulttuurinen musiikkitoiminta?
Opetuksen tulee kasvattaa aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen	<ul style="list-style-type: none"> - Miten kannustat musiikin tunneilla oppilaita kiinnostumaan muista musiikkikulttuureista? Miten oppilaat ovat suhtautuneet monikulttuurisen musiikin opettamiseen?
Ylimääräiset kommentit	<ul style="list-style-type: none"> - Onko vielä jotain, mitä haluaisit nostaa esille toimijuudesta musiikin tunneilla tai monikulttuurisista oppilaista?

Liite 3. Haastattelun saatekirje

ARVOISA HAASTATELTAVA,

opiskelemme luokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Työstämme tällä hetkellä pro graduamme, jossa tutkimme musiikinopettajien käsityksiä siitä, miten monikulttuuristen oppilaiden toimijuutta voisi tukea musiikin opetuksessa.

Vastauksenne käsitellään luottamuksellisesti eikä haastatteluun osallistuvan henkilöllisyys tule esiin julkaistavassa tutkimuksessa. Jos haluatte lukea tutkimuksemme tulokset, voimme halutessanne lähettää tutkimuksen teille sähköpostilla tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Kiitämme osallistumisesta tutkimukseemme sekä arvokkaista vastauksista.

Aurinkoista kevättä!

Nelli Mäkelä
nekama@utu.fi
0405853667

Oskari Nieminen
osmini@utu.fi
0504619593

Tämän Pro gradu -tutkimuksen ohjaa

Jukka Husu
jukka.husu@utu.fi
+358 29 450 2234